





Los Libertadores  
Fundación Universitaria

Presidente del Claustro  
*Hernán Linares Ángel*

Rector  
*Néstor Cristancho Quintero*

Vicerrector Académico  
*Miguel Ángel Maldonado*

Vicerrector Administrativo  
*Carlos Correa Gregory*

Decana  
Facultad de Ciencias de la Educación  
*Irene Rodríguez C*

Directora de Programas Presenciales  
*Lorena Martínez C*

Dirección de Investigaciones  
*Gisela Daza*

Oficina de Prensa y Rel. Externas  
*Gladys Buitrago*

Comité Editorial  
*Irene Rodríguez C.*  
*Lorena Martínez R.*

Corrección de Estilo  
*Irene Rodríguez C.*

Centro de Producción Editorial  
*Pedro Bellón*  
*Sandra Rengifo. Diseño*  
*Liliana Ahumada. Diagramación*

## Contenido

### Prácticas Docentes

HISTORIAS ESCOLARES INVISIBLES 4  
FUNDAMENTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE  
*Raúl Infante Acevedo, Mónica Andrea Alarcón*

LA FILOSOFIA PARA NIÑOS EN EL AULA DE CLASE 10  
*Evelyn Correa*

LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS DE DOCENTES: 15  
Un ejercicio exploratorio para la reflexión  
sobre el concepto de Práctica Pedagógica.  
*Luis Alejandro Martínez, Sandra Carolina Navas Mendivelso*

### Prácticas Pedagógicas y Escenarios Educativos

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS ESCENARIOS LOCALES 22  
*Yolanda Sierra Roza*

PROPUESTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL: 26  
Desafiar la realidad (practicar) implica retos (teorizar para transformar)  
*Ángela Fernanda Cabrera Fonseca*

MÁS QUE UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL... 36  
NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS, OTRO MUNDO.  
Estudiantes V Semestre. Licenciatura en Educación Especial  
*Etel Mónica Luengas Ramírez*

PRÁCTICA REFLEXIVA E INVESTIGATIVA 30  
*Liliana Yopasá García*

EDUCACIÓN Y COMUNIDAD: CÓMO ENSEÑAR FUERA DEL AULA 42  
*Diana Marcela Gaitán Hortúa*

RESILIENCIA, EVENTOS VITALES Y ESCUELA 48  
*Maribel García Rivera, Yanine González Gómez*

### Prácticas Investigación

Línea de investigación: PEDAGOGÍAS, DIDÁCTICAS E INFANCIAS. 54  
DOCUMENTO DE FUNDAMENTACIÓN. Grupo Pedagogías.  
*Raúl Infante Acevedo, Director*

## Presentación

La mirada al quehacer del docente de la infancia puede realizarse desde diferentes lugares. En esta oportunidad, el Observatorio Pedagógico de la Infancia reúne en dos categorías: Prácticas docentes y Prácticas pedagógicas y escenarios educativos, la reflexión sobre el ejercicio profesional de docentes con la finalidad de propiciar otros u otros ámbitos de discusión sobre la infancia.

Con fines de claridad, entendemos las prácticas docentes como “una acción intencional que tiene por objeto generar otra acción consistente en aceptar lo ‘aceptado’ por el docente, en función de la formación y el crecimiento del que aprende”<sup>1</sup>. Artículos como Prácticas docentes definidas a partir de historias escolares invisibles, las Acciones pedagógicas de docentes y la Filosofía para niños, ponen en debate modos y maneras como asumen los docentes en ejercicio bien sea iniciando o con algún tiempo de experiencia su saber y la forma como irradian lo fundante del docente: su pedagogía.

Las prácticas pedagógicas se definen “como el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer.”<sup>2</sup>. Artículos como pedagogía y escenarios locales, propuesta de formación profesional, más que una experiencia profesional niños institucionalizados otro mundo, práctica reflexiva, educación y comunidad y resiliencia, señalan los contextos en los cuales se desarrollan esas actividades previamente planificadas como una posibilidad del ejercicio práctico de lo que se viene recibiendo como formación pedagógica en la universidad.

Finalmente, se abre un espacio para la investigación; en este caso, para socializar con la comunidad académica e investigadores los postulados, criterios, campos de investigación y desarrollos conceptuales que guían por un lado la investigación formativa de la Facultad desde la articulación de los proyectos como opciones de grado de las estudiantes y por otro lado la regulación de la investigación del grupo Pedagogías y su relación con el Departamento de Investigaciones a través de la Línea de Investigación Pedagogías, Didácticas e Infancias.

---

1 Gaitán Riveros, Carlos. Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior. Serie Estados del Arte Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. 2005. p 14.

2 Wilson B. Constructivist Learning. Environment. New Jersey, Educational Technology 1996.



## Historias Escolares Invisibles Fundamentos de la Práctica Docente

**Raúl Infante Acevedo**

Profesor investigador Fundación Universitaria Los Libertadores.  
Director Grupo Pedagogías, reconocido y escalafonado por Colciencias.  
Profesor Investigador Universidad Pedagógica Nacional.

**Mónica Andrea Alarcón A.**

Pedagoga Infantil.  
Candidata a magister en Investigación Social Interdisciplinar.  
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

### Resumen:

Se propone en este artículo hacer un análisis de los elementos que deben caracterizar una buena práctica docente sin acudir exclusivamente a pedagogos de renombre o a modelos exitosos en educación, por el contrario, se considera que la experiencia de jóvenes universitarias que inician la carrera docente, se constituye en fuente inagotable de conocimiento pedagógico y didáctico. Este es el caso de los relatos obtenidos a partir del taller: "Memorias escolares, otras formas de leer y hacer pedagogía", realizado con estudiantes de segundo semestre en el espacio académico denominado Pedagogía Contemporánea de Los Libertadores.

### Palabras clave:

Escuela, maestros, prácticas docentes, educación, memoria.

### Abstract:

The object of this article is to make an analysis of the elements that characterize a good teaching practice without resorting exclusively to well-known pedagogues and successful educational models. On the contrary, it is considered that the experience of young university students, who have just initiated their studies on education, is constituted as an endless source of pedagogical and didactic knowledge. This is the case of the recounts obtained in the workshop "School memories, other ways of reading and doing pedagogy", carried out with second semester students in the academic subject Contemporary Pedagogy at Los Libertadores.

### Key Words:

### Agradecimientos

Reconocimiento especial merecen las estudiantes de segundo semestre del curso pedagogía contemporánea: Heidy Alarcón, Yury Ospina, Yuri Patiño, Tatiana Rodríguez y Gloria Rueda quienes en el desarrollo del taller: "Memorias escolares, otras formas de leer y hacer pedagogía", construyeron en forma entusiasta relatos de su vida escolar. Algunos apartados de los mismos se incluyen en este artículo.

## A manera de introducción

Quienes se desempeñan como profesores en cualquier campo profesional se preocupan sin duda alguna por los logros obtenidos en el ejercicio de la práctica docente. Por esta razón, frecuentemente, surgen preguntas relacionadas con la atención, la aceptación o el rechazo que las clases generan en los estudiantes; incluso estas incertidumbres las viven estudiantes pertenecientes a licenciaturas y quienes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas comparten con diversos grupos de alumnos. Se acude entonces a manuales y textos de pedagogía y didáctica, cursos de actualización, consejos de expertos en educación en fin, un variado menú de salva vidas magisteriales con los que se intenta mejorar la función profesoral. Sin embargo se desprecia a menudo la voz de aquellos que disfrutaron y/o padecen los beneficios o los estragos causados por la práctica docente, los estudiantes.

Resulta conveniente en este sentido comprender el significado que las prácticas docentes adquieren en sus destinatarios directos, los estudiantes. Recordar la vida que transcurre entre pupitres, tableros, profesores y compañeros evoca necesariamente una serie innumerable de eventos alegres y tristes: temores, logros y fracasos vividos en el paso por la escuela. Quien no recuerda por ejemplo, la clase que pasa muy rápido, porque en ella se aprende pero a la vez se divierte, los profes que logran sintonizarse con las preocupaciones de los alumnos y que, en muchas ocasiones, saben orientar y sugerir posibles rutas de solución; también están las clases somníferos que tardan más en empezar que el estudiante en quedar dormido o, en su defecto, aquellas en las que los profes hablan sin parar convencidos de la potencia de sus palabras, potencia que falla pues escasamente logran ser digeridas por sus pupilos; no falta en esta dirección la sentencia lapidaria que por alguna razón se puede obtener de un docente, y por medio de la cual, el estudiante sabe a todas luces que: "el profe lo lleva entre ojos y seguro va a perder esa materia"; La lista de recuerdos puede llegar a ser interminable porque además llegan a la mente gestas deportivas, paseos de integración o convivencias, luchas por el uniforme, escapadas del colegio, amores y desamores, odios y peleas, experimentos científicos, condecoraciones y méritos académicos entre muchos otros.

Aprovechar entonces la memoria escolar como reflejo del transcurrir cotidiano en aulas e instituciones de educación genera la posibilidad de hallar en los estudiantes

un caudal inmenso de conocimiento pedagógico, permite explorar los elementos de una práctica docente llena de innovación o, por el contrario, se confirma la existencia de momentos interminables, tediosos y lentos que conocemos como clase. Veamos algunos de los sentidos que los estudiantes otorgan a la práctica docente.

### Significados iniciales de la escuela:

#### Vestigios remotos de la práctica docente

El primer día de escuela significa para algunos niños y niñas el desprendimiento del núcleo familiar, el encuentro con un universo desconocido representado por el conocimiento formal, la disciplina, las calificaciones y los maestros; aunque en teoría debe constituirse en un acontecimiento feliz, en ocasiones, se ve marcado por sentimientos de rechazo; observemos,

*Mi primer día de colegio fue el más triste ya que lloré mucho por el desprendimiento que me tocaba hacer de mis papás, ellos me llevaron hasta el colegio y yo en plena puerta les armé una pataleta impresionante, me pegué y me aferré a las piernas de mi mamá llorando y diciéndole que no me soltara, que me llevara o si no yo me iba a morir. Pero después entré al colegio y había un negrito con el cual me hice muy amiga y ya no quería salir de allí<sup>1</sup>.*

Evidentemente este encuentro puede resultar complejo y depende en buena medida del ambiente que genera la institución educativa en el primer recibimiento a sus estudiantes. En apariencia, una tarea sencilla, pues se trata de educar y hacer felices a estas nuevas generaciones; sin embargo, las prácticas docentes pueden resultar contradictorias frente a estos fines formativos y ser, ellas mismas, una manifestación de una rígida cultura escolar como se lee a continuación,

*Todo empezó porque cuando me estaban enseñando las vocales, en mi cuaderno estaba la vocal "i" con una iglesia dibujada y cuando me preguntaban que decía ahí, yo decía que misa y la profe brava me corregía diciendo que no, que decía iglesia. Bueno el punto es que me demoré mucho en aprender<sup>2</sup>.*

Dado lo anterior es necesario recordar que en Colombia uno de los grados escolares con mayor nivel de repi-

1 Relato memoria escolar 01. Estudiante Facultad de Ciencias de la Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, 2008.

2 Ibid.

tencia es primero de primaria y que, existe a su vez, un tránsito tortuoso del preescolar a los primeros grados. Generalmente la formación de la infancia inicial (o a 6 años de edad) está encaminada a la lúdica y al desarrollo psicomotriz pero cuando el niño entra a la escuela primaria lo recibe un ambiente hostil interesado en evaluaciones y resultados académicos clasificatorios alejados de la vivencia infantil. Así las cosas se pasa de la lúdica del preescolar a la práctica docente rígida y fría, muy distinta a la impartida en los primeros años, tal vez esta transición traumática explica que,

*"Según las estadísticas educativas, de 1.124.430 niños que ingresaron al curso primero, 179.909 abandonaron la escuela, es decir, hubo una deserción del 16% que representa la cifra más alta en todo el nivel de la básica primaria. La repitencia fue del 20%, lo cual permite afirmar que sólo el 64% se promovió a segundo de primaria"*<sup>3</sup>.

Estas cifras generan preguntas en varias direcciones. Primero, tal nivel de repitencia y deserción es atribuible al sistema educativo y a sus propias contradicciones, que tipo de sociedad permite y fomenta de manera impávida que sus niños más pequeños sufran de manera tan contundente un rechazo escolar de estas proporciones. O segundo, por el contrario, como afirman muchos profesores, la responsabilidad es de niños y niñas que poco estudian y de sus familias que no exigen ni acompañan los procesos educativos. La discusión queda abierta. Ahora bien, antes de avanzar en este tipo de conjeturas evaluativas, se propone hallar en lo profundo pero, a la vez, en lo simple de las prácticas docentes, elementos rescatables, huellas imborrables que perduran en las distintas memorias escolares y que dejan entrever prácticas posibles en educación, tal como se expone en seguida,

*Mariana comenzó su vida escolar cuando ya casi cumplía los tres años de edad; la primera profesora de Mariana era tan cariñosa como ninguna otra, ella les enseñó a compartir a los unos con los otros, a crecer juntos; ganó varios diplomas de honor y menciones de excelencia, se volvió la pequeña representante de su salón y siempre mostró gran amor por los*

*animales pues lideró una campaña de ambientación en su salón para promover el respeto de los mismos. Todo su preescolar desde prekinder hasta transición tuvo la misma profesora y su mismo grupo de amigas; las experiencias y la estimulación de esta etapa no la cambia por nada ni por nadie porque allí conoció la amistad pura y sincera y el amor de otras personas diferentes a su familia*<sup>4</sup>.

Lo anterior permite deducir que en una buena práctica docente (el calificativo de buena en este caso señala una alta aceptación por parte de los estudiantes) no riñe la exigencia con la amabilidad, los contenidos académicos con los intereses de los estudiantes, la excelencia con la amistad entre los compañeros de clase. Quizá si exploramos las rutas de análisis que sugieren los relatos escolares podremos encontrar fórmulas alternativas a la deserción y la repitencia.

#### Profes y prácticas docentes:

Las clases recibidas por los profesores son recordadas de distintas maneras. Si son estudiantes lo hacen en los pasillos de los colegios y universidades, en los descansos y recreos; si son personas que culminaron estudios o que los abandonaron, lo hacen en fiestas y encuentros de egresados, en charlas con los amigos y familiares y más recientemente en redes sociales como facebook; incluso se abren páginas especiales recordando profes de todas las características: los hay aburridos, regañones, autoritarios pero también, sabios, divertidos, didácticos y claros; resulta necesario aquí, identificar perfiles de maestros ya que en ellos se encierran modelos diversos de prácticas pedagógicas; veamos,

*En el colegio los profesores que marcaron la vida de Mariana, fueron la de sociales que era la directora del grupo de sexto grado ya que era una señora que tenía formación militar y era muy estricta con ella, citaba a las padres de familia por cosas mínimas como no legajar una carpeta, algo irónico pero bueno; también la dejaba recuperando todos los periodos. Recuerda mucho un profesor de español, un señor de 73 años, las clases eran muy aburridas pero lo quiso mucho por toda la sabiduría que tenía. El profesor de música, el mismo de guitarra, más que su profesor era su amigo, en él encontraba un gran cariño y fue muy cercano a su familia. El profesor de*

3 Ministerio de Educación Nacional-Oficina Sectorial de Planeación Educativa – División de Estadísticas y Sistemas. Indicadores para el diagnóstico en educación. Bogotá. 1989. p. 32. En: Secretaría de Educación del distrito capital, El grado cero en el distrito capital. Bogotá. Universidad Javeriana. Universidad Distrital, UNAD, et, al. 1998. p. 49.

4 Relato memoria escolar 02. Estudiante Facultad de Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá. 2009.



*español de octavo grado le enseñó muchas cosas, le hacía ver que era una de sus mejores alumnas en esta clase, contaba con los estudiantes y era genial. Se puede decir que el único profesor que odió y al que le tiene resentimiento fue al de educación física de octavo porque la obligaba a hacer demasiado ejercicio y por causa de eso, tiene una lesión en las rodillas y la tuvieron que operar<sup>5</sup>.*

Como se aprecia en este relato hay prácticas docentes dignas de emular y otras en cambio que merecen ser abolidas pues van desde el maltrato psicológico hasta el físico; para estas últimas es necesario enfatizar, que todo acto pedagógico en el fondo debe ser orientado por principios básicos de humanidad y que rescatar tales principios, impide que la práctica docente se recubra de un autoritarismo ciego y excluyente, preocupada por la disciplina, el orden y el control pero alejada de la resolución mínima de problemas simples la vida. Formar es cultivar y conducir no ultrajar y humillar.

Igualmente es claro que no todo debe ser diversión en la escuela, el estudiante es capaz de hallar en clases supramamente aburridas aportes académicos y, en consecuencia, valora prácticas docentes aburridas en su desarrollo pero que, aportan elementos importantes para la comprensión del mundo académico y social.

#### **Maestros desorientados o alumnos desorientados, he ahí el dilema: Retos de las actuales prácticas docentes**

La práctica docente está asociada a ejercicios de evaluación, resultados medibles, metas alcanzables y comparaciones académicas con personas o instituciones que realizan la misma labor; probablemente por esto adquiere su carácter rígido, hermético y expositivo. Sin embargo, los cursos de actualización, las capacitaciones, las lecturas de los manuales y uno que otro recetario pedagógico desaparecen cuando se cierra la puerta del salón de clase. Ese encuentro no es medible, no se puede pronosticar siempre es imprevisible e incalculable; puede ser exitoso si hay conexión con el grupo o un total fracaso si no se cautiva esta audiencia; para algunos,

*"Los profesores se enfrentan a los alumnos, especialmente los adolescentes, más desorientados de la historia. Sin el apoyo de las creencias religiosas e ideológicas, flotan a la deriva del consumismo y de la Red. Tienen los padres más permisivos de la historia, con problemas para ejercer la autoridad, lo cual se observa cuando hay tensiones en el centro, porque se posicionan más del lado del hijo-alumno que del lado del profesor"<sup>6</sup>.*

5 Ibid.

6 Aunión, J.A. La era del profesor desorientado. En: EL PAÍS. com. julio 18 de 2009.



En esta perspectiva los maestros solicitan mayor rigor, mayor disciplina, mayor control. La pérdida de sentido y autoridad del profesor y el saber que encarna, ya no es un reclamo local, asistimos a la globalización estrepitosa no solo del alumno desorientado sino del profesor desorientado, representado en el sujeto que trabaja con jóvenes y niños pero es sorprendido por las transformaciones veloces de la comunicación, de las miles de estéticas visibilizadas en vestuarios, peinados, consumo de música, cine, internet, etc. Un ejemplo simple lo constituye el lenguaje abreviado usado para comunicarse en redes sociales de internet pues no importa que se dice sino la velocidad necesitada para charlar con varios interlocutores a la vez, ver fotografías, leer comentarios, observar videos por solo nombrar algunas de las aplicaciones que estas nuevas tecnologías permiten. En consecuencia, el profesor es susceptible de una fácil exclusión comunicativa ya que mientras la escuela intenta resolver el uso de las viejas tecnologías como la radio y la televisión en el aula, aparecen nuevas formas de comunicar que imponen nuevos retos aunque los actuales se encuentren aún sin resolver.

A todo lo anterior se suma la perdida de referentes de autoridad minados aparentemente por el discurso y la práctica de los derechos infantiles y juveniles. En España por ejemplo, "Francisco Caballero, profesor desde hace 39 años, en primaria y, luego, en secundaria, explica que cuando él empezó, los alumnos obedecían, por miedo, por respeto o lo que fuera. Esto duró hasta 1980 o 1985, cuando los alumnos empezaron a darse cuenta de que no tenían que obedecer, y sobre todo, que si no obedecían, no pasaba nada"<sup>7</sup>. Se produce una fisura entre la escuela tradicional autoritaria que establece el orden mediante el miedo y una nueva escuela que se debate entre garantías a los menores exigidas por la ley y la imposibilidad para lograr el cumplimiento de tareas, deberes, normas, etc.

Así las cosas, nutrir de nuevos sentidos la práctica docente se constituye en el mayor desafío de la actualidad. Como responder a los requerimientos de las nuevas tecnologías, como rescatar la cultura letrada en medio de la digitalización de la información, cómo transformar la clase en taller creativo; estos entre otros, son los retos que hoy enfrentan quienes poseen tareas formativas y educativas: lograr equilibrio entre aquello que se imparte y considera fundamental desde el punto de vista de quien enseña con aquello que se

recibe, procesa y considera esencial por parte de quien aprende. Un posible ejemplo lo constituye el siguiente testimonio educativo,

*"Llegué a un colegio grande, con amplias zonas verdes, una tarima y mucha gente, era una educación muy diferente porque por cada materia teníamos un profesor diferente, la jornada de estudio era más amplia y era un sistema totalmente diferente, en este cole realizaban campamentos y minitecas para celebrar los cumpleaños, así mismo las izadas de bandera siempre montaban coreografías de bailes actuales como por ejemplo la canción mayonesa, aserejé, gelatina, etc. Entré al grupo de guitarra en el cual duré cuatro años porque allí hacían salidas para presentaciones. Todos los años realizaban convivencias fuera de Bogotá, eran paseos muy agradables porque todo el grupo estaba unido; en séptimo fueron a un club cerca de Girardot en el cual había grandes toboganes y hacían 'trencito' hasta que en uno de eso juegos le pegaron en el ojo a un compañero y se le puso morado e hinchado y no lo dejaron jugar más; luego ya por la noche, pararon en el Boquerón y fueron a bailar ya que siempre nos había gustado las fiestas y bailar"<sup>8</sup>.*

Como se colige de lo anterior el desafío consiste en dotar de significados lo que hacemos en las prácticas docentes. No se trata de fomentar desorden, baja calidad o permanente ánimo de fiesta. Se trata como lo dijimos antes de ubicar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo, rescatar su experiencia para desde ella, solucionar los problemas que lo rodean. Esa es la mejor didáctica. Obviamente no se está diciendo nada nuevo, más bien se vuelve a insistir en los objetivos de lo que en pedagogía se llama aprendizaje significativo, tal vez lo novedoso radica en buscar lo significativo en los estudiantes y no en los manuales ni en los objetivos del profesor.

Un ejercicio como el planteado atrás, exige vislumbrar una nueva forma de hacer escuela. Implica rescatar la atención y la fuerza del estudiante. Seguramente un contra argumento puede señalar que centrarnos en aquello que en apariencia es desorden como la fiesta, el aprendizaje callejero, televisivo, informático, musical, entre otros, no es serio y se aleja del concepto tradicional de escuela. Sin embargo, la institución educativa y las prácticas docentes que bullen en su interior, durante décadas se han hecho más desde una perspectiva domi-

<sup>7</sup> Ibíd.

<sup>8</sup> Relato memoria escolar 02. Op.cit.



nante y tras múltiples intentos, no ha podido eliminar el constante reclamo e insatisfacción estudiantil. Conviene a esta altura, recordar algunas funciones básicas de la práctica docente,

*"Tres funciones fundamentales de la práctica docente: motivar, interesar e incluso apasionar al estudiante por su campo de trabajo; orientar al estudiante en su proceso personal de la apropiación de una cultura disciplinar y tomar una posición crítica frente a la producción de conocimientos del estudiante. Estas funciones se orientan al dominio de la cultura disciplinar correspondiente y a facilitar y promover su apropiación por los aprendices"<sup>9</sup>.*

En síntesis, la práctica docente es un acto individual o colectivo que imprime un sello particular a quien la ejerce. Este rasgo distintivo con frecuencia no es auto-observable, es necesario para identificarlo, escuchar a los destinatarios principales de la docencia con el fin de establecer que tanta recepción o rechazo genera o que tanta utilidad o inutilidad representa. Si la práctica docente instruye, enseña y/o transmite, seguramente fracasa; si la práctica docente visibiliza lo invisible, la voz del estudiante, si apasiona en todo el sentido de la palabra, es decir, si genera apetito o afición vehemente hacia algo<sup>10</sup>, entonces la práctica docente perdurará como experiencia significativa en la memoria de los estudiantes de todos los tiempos.



9 Panqueva, Javier, Gaitán, Carlos. Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. p. 16

10 Diccionario de la real academia española. Vigésima segunda edición. 2009. Disponible desde internet en: <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>

## BIBLIOGRAFÍA

AUNIÓN, J.A, *La era del profesor desorientado*, En: *ELPAÍS.com*, julio 18 de 2009.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Vigésima segunda edición. 2009. Disponible desde internet en: <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>

Ministerio de Educación Nacional-Oficina Sectorial de Planeación Educativa – División de Estadísticas y Sistemas. *Indicadores para el diagnóstico en educación. Bogotá, 1989. En: Secretaría de Educación del distrito capital, El grado cero en el distrito capital, Bogotá Universidad Javeriana, Universidad Distrital, UNAD, et, al. 1998.*

PANQUEVA, Javier, Gaitán, Carlos, *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. 2005.

## Fuentes Primarias

*Relato memoria escolar 01. Estudiante Facultad de Ciencias de la Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, 2008.*

*Relato memoria escolar 02. Estudiante Facultad de Ciencias de la Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, 2009.*

# LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN EL AULA DE CLASE

**Evelyn Correa**

Egresada Licenciatura en Educación Pre-escolar,  
Fundación Universitaria Los Libertadores

## Resumen:

En el siguiente artículo, se presenta una experiencia pedagógica exitosa en la aplicación del programa de Filosofía para Niños, en una institución educativa de la ciudad, registrado en un diario de campo, donde se fortalecieron los procesos de los estudiantes y se llegaron a unas conclusiones.

## Palabras clave:

Filosofía para niños, Comunidad de indagación, discusión filosófica, currículo, pensamiento crítico y reflexivo, novelas filosóficas, metodología dialógica, pedir la palabra.

## Abstract:

This article presents a successful pedagogical experience in the application of the program in Philosophy for Children, in an educational institution of the city, where information was collected and registered through field notes. Students' processes were strengthened and conclusions were drawn.

## Key Words:

Philosophy for children, inquiry community, philosophical discussion, curriculum, critical and reflexive thinking, philosophical novels, dialogical methodology, turn-taking.

## Introducción

La Filosofía para Niños que en adelante se va abreviar **FpN**, constituye hoy en día una de las propuestas más novedosas a nivel mundial, en lo que se refiere a programas orientados hacia el desarrollo de diversas habilidades cognitivas y sociales desde la primera infancia.

En los primeros años de vida los niños y niñas poseen una capacidad de asombro, curiosidad, realizan preguntas, y es aquí donde comienza la filosofía.<sup>1</sup> Ellos siempre se preguntan sobre el ¿Por qué de la cosas? Lo cual es un momento clave para aprovechar.

**FpN** es un programa sistemático y progresivo especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los 3 hasta los 18 años.<sup>2</sup> Es una metodología y pedagogía tendiente a transformar el aula en una comunidad de indagación.<sup>3</sup> La orientación que FpN brinda va orientada hacia la formación del pensamiento analítico, crítico y reflexivo, el desarrollo de la comprensión ética, el crecimiento personal e interpersonal, el fomento de la creatividad, el desarrollo de habilidades sicolingüísticas, la formación de valores para la convivencia, todo se da a través de una metodología dialógica, constructiva y metacognitiva como la comunidad de indagación.<sup>4</sup> (Discusión filosófica, dialógica, y abierta)

## Cuál es su origen?

La Filosofía para Niños tiene origen a fines de los años 60's, cuando el filósofo estadounidense Matthew Lipman comenzó a desarrollar un programa con jóvenes no universitarios, que apuntaba a acercarlos a una práctica de la filosofía. El objetivo no era formar filósofos profesionales sino estimular el pensamiento crítico, creativo y sensible.

Luego de su experiencia con alumnos de escuelas secundarias, Lipman pensó que esta metodología podía aplicarse con niños desde los 6 años, y más adelante, sus colaboradores lo aplicaron con niños desde los 3 años de edad.<sup>5</sup>

## Finalidad del programa de FpN

La finalidad no es convertir a los niños pequeños en grandes filósofos, sino en individuos que sepan tomar decisiones, que sean autónomos, reflexivos, críticos frente a su propia vida, las dotes de instrumentos necesarios para la vida escolar y personal.

## Para desarrollar una discusión filosófica en una comunidad de indagación es importante tener en cuenta:

### Qué es FpN?

Es el arte de enseñar a pensar de una manera crítica, creativa y afectiva.

### ¿Por qué?

- Proporciona una especie de puente cognitivo para pasar del pensamiento ordinario a modos más especializados de pensar, de pensar con más libertad.
- Desarrolla el pensamiento crítico, reflexivo relacionado con preguntar y dar razones.
- El pensamiento crítico facilita el juicio, aquellos que piensan críticamente están en posición de hacer buenos juicios y aquellos que hacen este tipo de juicio han estado probablemente involucrados en el pensamiento crítico, científico o creativo.
- El pensamiento crítico está basado en buenas razones que llamamos criterios y patrones
- Porque los niños también necesitan estar en condiciones de hablar sobre temas que los adultos hablan permanentemente con ellos.
- Les da elementos para pensar cuidadosamente a los lectores a cerca de lo que leen.

### ¿Por qué es una forma de investigación?

- Ofrece modelos de diálogos abiertos de niños con adultos.
- Eleva el nivel de las habilidades pensamiento
- Es sensible al contexto

1 Revista internacional magisterio. Educación y pedagogía. Filosofía para niños, niñas y jóvenes. Número 21 junio – julio. Bogotá, 2006.

2 [http://www.izar.net/fpn-argentina/esp\\_filoo.htm](http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filoo.htm)

3 [http://www.izar.net/fpn-argentina/esp\\_filoo.htm](http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filoo.htm)

4 Documento de filosofía para niños un proyecto de educación filosófica. Diego Antonio Pineda. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de filosofía. Programa de educación continuada. Bogotá, 2004

5 <http://www.diario.com.ar/infgeneral/id/90694>

### ¿Para qué?

- La vida
- Para alcanzar una mayor comprensión de si mismos y con ello una mayor conciencia de sus emociones, actitudes e intereses
- Para tener un efecto real sobre la mejora del pensamiento de los estudiantes.
- Lean breves relatos sobre niños implicados en una investigación filosófica.

### Mi experiencia en el Gimnasio Sabio Caldas

En el Gimnasio Sabio Caldas, colegio en concesión que administra el Gimnasio Moderno, se aplicó el programa en el año 2006 en el grado primero A, esta experiencia quedó registrada en un diario de campo.

Al inicio se les realizó talleres de introducción, ¿qué es FpN? ¿Cómo se iba a desarrollar?. La importancia de organizar el grupo en forma circular para la clase, establecer acuerdos y cumplirlos, la actitud de escucha, la manera de aprender a pedir la palabra.





### Aprender a pedir la palabra

Se les hizo a los estudiantes una introducción sobre la importancia de aprender a pedir la palabra. Al cierre la profesora les hizo preguntas como:

**¿Qué dificultades observaron ustedes para pedir la palabra?**

*Los estudiantes opinan:*

- Los compañeros quieren hablar al mismo tiempo.
- No saben escucharse los unos con los otros.
- Se desesperan y quieren hablar todos al mismo tiempo.

*La profesora opina:*

- Se les dificulta esperar para pedir el turno e intervenir.
- A algunos estudiantes se quedan observando callados.
- Se hizo necesario hacer talleres de aprender a escucharse los unos los otros.

Luego se les invita a buscar una solución a esta situación. La profesora los orienta en relación a buscar un juguete preferido por ellos, que se pueda manipular y pasarse entre ellos para pedir la palabra y aprender a respetar el turno.

Los estudiantes proponen una pelota pequeña de fútbol, luego se pensó en buscar un nombre a la pelota, se hizo asamblea en el curso en relación al nombre de varios equipos y por votación ganó **Millonarios**.

A partir de este momento en la realización de las comunidades de indagación que se realizaron, la pelota **Millonarios** sirvió de herramienta para pedir la palabra.<sup>6</sup>

### Novelas Filosóficas

Dentro del programa de **FpN** se encuentran novelas filosóficas para niños, como: la Clínica de Muñecos, Checho y Cami, El miedo es para los valientes y otros más.

En el curso primero A se trabajó "La Clínica de Muñecos". Al finalizar se recogió escritos de los niños donde manifestaron hechos sucedidos en la novela y relacionados con su realidad.

<sup>6</sup> Ver diario de campo. Gimnasio sabio Caldas, curso 1 A. Autor, Evelyn Correa, con la asistencia de la auxiliar Estefany Melo. Bogotá 2006.

#### Ejemplo:

- Yo aprendí a no sacarle las onces de la lonchera a mis compañeros.
- Yo aprendí a no decir mentiras y decir siempre la verdad.
- Yo opino que se debe decir siempre la verdad así las profesoras nos llamen la atención.<sup>7</sup>

La aplicación de este programa dio como resultado al final del año 2006.

#### Comentarios de los estudiantes:

- Es importante saber escuchar.
- No se debe quedar uno callado, debe hacer preguntas sobre la historia de la casa de muñecas.
- Hay que argumentar con buenas razones.
- Se debe preguntar, cuando no se entiende.

#### Comentarios de la profesora:

- Se aumentó el nivel de escucha.
- Motivación de los niños en las didácticas en el manejo de las discusiones filosóficas. (20 min. una vez por semana).
- Las comunidades de indagación fortalecieron los procesos de aprender a dar buenas razones.
- La riqueza al relacionar situaciones de historias filosóficas con sus propias experiencias.
- Su capacidad de asombro se les estimuló y esto los llevó a realizar cada vez más a formular preguntas.
- Involucra a los niños en discusiones de su interés, relacionados con temas y experiencias de sus vidas a través de las novelas filosóficas.
- Es importante fortalecer este proceso y llevarlos a formular hipótesis fantásticas.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Ver diario de campo. Gimnasio Sabio Caldas, curso 1 A. Autor, Evelyn Correa, con la asistencia de la auxiliar Estefany Melo. Bogotá 2006.

<sup>8</sup> Ver diario de campo. Gimnasio sabio Caldas, curso 1 A. Autor, Evelyn Correa, con la asistencia de la auxiliar Estefany Melo. Bogotá 2006.



## BIBLIOGRAFÍA

Revista internacional magisterio. Educación y pedagogía. Filosofía para niños, niñas y jóvenes. No. 21. Junio-Julio. Bogotá 2006.

Documento de filosofía para niños un proyecto de educación filosófica. Diego Antonio Pineda. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de filosofía. Programa de educación continuada. Bogotá, 2004.

PINEDA, Diego Antonio. SHARP Margareth Sharp. Traducción y adaptación cultural para Colombia. Bogotá, 2000.

Construyendo sentido para nuestro mundo (Manual de instrucciones para acompañar "La clínica de los muñecos")

[http://www.izar.net/fpn-argentina/esp\\_floo.htm](http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_floo.htm)

<http://www.tediumvitae.com?p=161>

[http://www.diarioc.com.ar/inf\\_general/id/90594](http://www.diarioc.com.ar/inf_general/id/90594)

Diario de campo, Gimnasio Sabio Caldas, curso primero A. Evelyn Correa, Bogotá, 2006.

# LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS DE DOCENTES\*

## Un ejercicio exploratorio para la reflexión sobre el concepto de Práctica Pedagógica

**Luis Alejandro Martínez**

Sociólogo, Especialista en Informática y Multimedia,  
Magister en Docencia, Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación  
[lamartinezr@libertadores.edu.co](mailto:lamartinezr@libertadores.edu.co)

**Sandra Carolina Navas Mendivelso**

Estudiante de II Semestre de Licenciatura en Educación Pre-escolar.  
[samyc\\_24@hotmail.com](mailto:samyc_24@hotmail.com)

### Resumen:

La pretensión de éste artículo además de ser un ejercicio de investigación de aula, es explorar y describir las acciones pedagógicas que utilizan los/las docentes en contextos educativos. El documento se sustenta a partir de una serie de datos que fueron organizados, sistematizados y analizados de manera que permitan ser el punto de partida para una investigación de mayor profundidad en el campo de la Práctica Pedagógica.

### Palabras clave:

Acciones pedagógicas, Docente, Práctica Educativa, Investigación, Contexto Educativo.

### Abstract:

The intention of this article, apart from being a classroom research exercise, is to explore and describe the pedagogical actions taken by teachers in educational contexts. This document is based on a series of data that were organized, systematized and analyzed to become the departure point of a bigger-scale research in the field of the pedagogical practice.

### Key Words:

Pedagogical actions, teacher, educational practice, research, educational context.

\* El artículo se elaboró a partir de un ejercicio de la Clase de Manejo de Fuentes con estudiantes de II semestre de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Especial. En el proceso las estudiantes de II – 2008, recopilaron la información y durante el I – 2009 en conjunto con la estudiante coautora se sistematizó y se redactaron los borradores que permitieron este texto.



## Presentación

Durante el segundo semestre de 2008 y el primero de 2009, como ejercicio de clase en la asignatura Manejo de Fuentes, se proyectó realizar un estudio exploratorio cuya pretensión se centro en responder ¿Cuáles son las acciones pedagógicas que utilizan los/las docentes de educación preescolar en contextos educativos?. Bajo ese horizonte, se cuestiona una realidad de la educación relacionada con el ejercicio profesional docente para describir las acciones pedagógicas que utilizan los docentes en su quehacer profesional con estudiantes de preescolar.

La ruta metodológica se formuló en la Investigación Acción. La investigación acción es una metodología que se ubica en el enfoque crítico social. En la propuesta se plantean tres categorías: ejercicio pedagógico, actividades académicas y contextos educativos, por esa razón, como se trata de una problemática de contexto, la opción investigativa más pertinente es la I.A.

*"El nombre de investigación – acción, o acción research, se usó, para designar el trabajo efectuado por Kurt Lewin durante la guerra de 1945, a petición de los poderes públicos americanos: había de procurar mejorar las costumbres alimenticias de la población, para paliar la penuria de ciertos artículos. Lo que parecía nuevo es que se llamara investigadores, no para realizar encuestas o análisis para uso de quienes decidirían las medidas a tomar, sino para que ellos mismos se convirtieran en actores de cambio. Un investigador actor, una investigación acción, fue – aun lo es casi siempre – el hecho de las intervenciones psicológicas y psicosociológicas. Su finalidad: transformar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, mejorar las relaciones sociales e incluso modificar las reglas institucionales de una organización. Para lograr una mejor adaptación o integración de los individuos a su entorno, y una mayor*

*cohesión, eficacia o lucidez a las instituciones en persecución de sus objetivos"*<sup>1</sup>.

La unidad de análisis es la actividad pedagógica del maestro y los sujetos de estudio son los/las docentes de instituciones educativas en donde las estudiantes desarrollan la práctica pedagógica o de docentes que con consentimiento accedan a facilitar la información.

## El contexto

Las estudiantes aplicaron los instrumentos para la recolección de la información en varios contextos; algunos de esos lugares fueron aquellos en los que llevaban a cabo su ejercicio formativo de práctica pedagógica, pero otros fueron voluntariamente seleccionados por ellas. Para efectos de este artículo y teniendo en cuenta los principios de la ética que atañe a la investigación solo hablaremos de las localidades como contextos de ocurrencia sin detallar nombres precisos de instituciones o de sujetos que hayan participado en el proceso de investigación. La información se recogió en las localidades de: Kennedy, Puente Aranda, Barrios Unidos, Santafé, Tunjuelito y Mártires, entre otras.

## Los sujetos del estudio

En las localidades que se señalaron anteriormente, se tomó una población de 45 docentes con quienes se recopiló la información a partir de entrevistas, encuestas y relatos. "La docencia se erige como una acción intencional que tiene por objetivo generar otra acción consistente en aceptar lo 'aceptado' por el docente, en función de la formación y crecimiento del que aprende. En consecuencia la práctica docente, como acción de enseñar, se refiere a dar significado a lo previamente aceptado para que pueda ser 'aceptado' nuevamente y aprendido por otros"<sup>2</sup>.

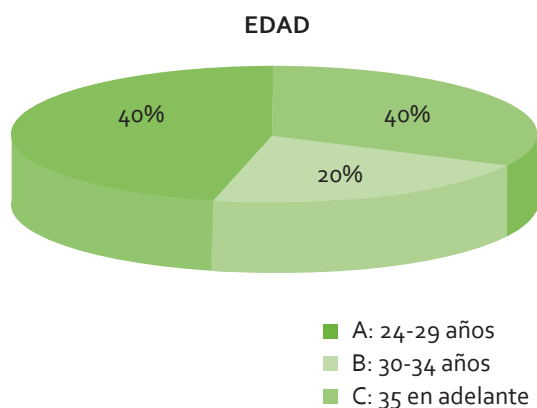
1 FRANK Robert. Citado por: GOYETTE y LESSARD – HERBERT. Michelle. La investigación acción: funciones, fundamentos e instrumentos. Alertes. p. 18.

2 GAITÁN RIVEROS Carlos. Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, D.C. Facultad de Educación. Serie Estado del Arte. 2005. p. 14.

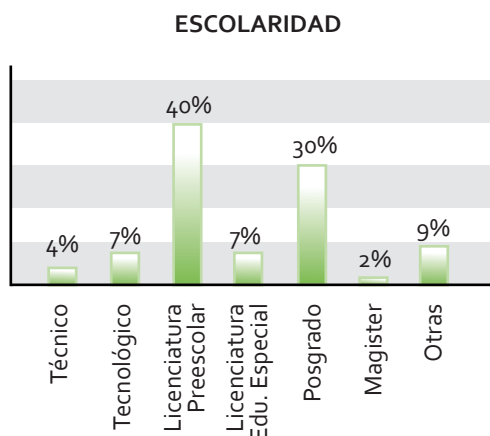


### Caracterización de los sujetos

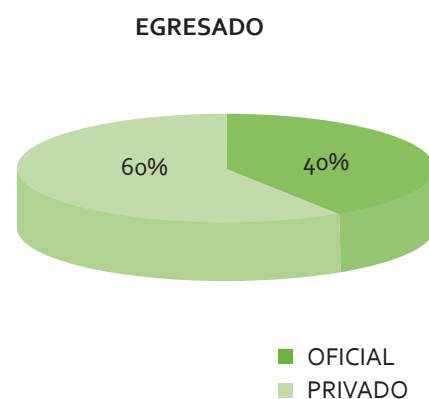
Teniendo en cuenta los resultados que presenta el esquema se puede observar que la población educativa encuestada es relativamente joven con un porcentaje mínimo en que las personas sobrepasan los 35 años de edad. Ese aspecto es un indicador importante en lo que se ha denominado el relevo generacional de los docentes en quienes esta el reto de formar a esa infancia de la educación inicial.



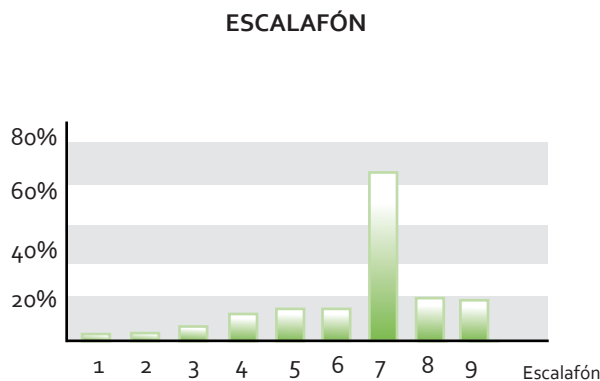
El grupo de docentes aquí referidos, presentan una diversidad en la escala profesional. Son en su mayoría profesionales en educación preescolar, algunos han realizado estudios postgraduales a nivel de especialización y maestría, aspecto significativo en el interés de capacitación y de cualificación de su ejercicio profesional docente. Sin lugar a dudas, el interés por desarrollar cada vez el conocimiento hace que de alguna manera las acciones pedagógicas dentro del aula sean cada vez mejores y más motivantes para los niños y las niñas que interactúan cotidianamente en el ejercicio académico.



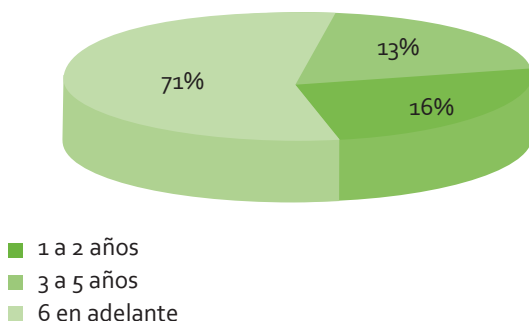
Como lo indica la gráfica la mayoría ha sido producto de la formación de Instituciones de Educación Superior del sector privado y un porcentaje no muy reducido producto del sector oficial. Esto hace interesante ese juego de saberes que es propio de la impronta de cada institución, porque de alguna manera enriquece tanto el ejercicio profesional como el debate académico en que seguramente saldrán beneficiados los niños y las niñas y en general la comunidad académica.



Claramente se evidencia que las maestras se ubican en el escalafón siete, el cual es uno de los más asignados para esta carrera dentro del grupo de la pedagogía.



### EXPERIENCIA DEL DOCENTE



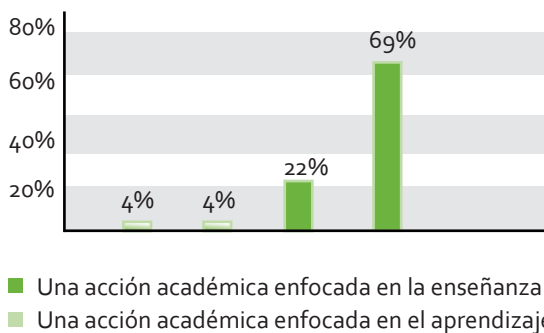
Se refleja una experiencia de más de seis años, esto favorece el ejercicio de las prácticas pedagógicas en razón del dominio conceptual y metodológico y de la fundamentación de los esquemas y modelos pedagógicos que implementa el docente en el aula.

### Los hallazgos

La historia de la educación ha estado marcada por el ejercicio pedagógico del docente en el pasar de los años, la evolución en un contexto práctico se basa en los diferentes modelos pedagógicos que han sido implementados por aquellos hombres y mujeres que estudiaron las diversas formas de aplicar la enseñanza entre ellos: Jean Jacques Rousseau, Juan Enrique Pestalozzi, Immanuel Kant, María Montessori y los Psicólogos Jean Piaget y Vigotsky. Estos encaminaron los procesos pedagógicos, que hoy día siguen siendo la guía para los proyectos académicos de las instituciones públicas y privadas, son la herramienta base para la constitución de un núcleo escolar.

Al indagar sobre la noción de práctica pedagógica, las docentes las definen de la siguiente manera:

### UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SE DEFINE COMO:



Para los docentes la práctica pedagógica se define como, acciones académicas enfocadas en la enseñanza y el aprendizaje, con mas aplicabilidad en la enseñanza. Esas nociones hacen diferente el manejo que cada docente le da a su práctica en cada una de sus clases, incluyendo los objetivos que tienen para con el desarrollo de la misma y los posibles resultados que el niño y la niña deben tener. En teoría, la práctica se define "como el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer. La práctica pedagógica, vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. Estas situaciones no son accidentales o casuales. Están planificadas y representan lo que se denominan "ambientes de aprendizaje"<sup>3</sup>.

En algunos casos, las acciones pedagógicas han sido objeto de reflexión; muestra de ello se plasma en fragmentos de los relatos que las docentes construyeron.

*"La experiencia que he tenido durante muchos años me ha servido para mejorar mi calidad como docente; porque cada día que pasa aprendo muchas cosas y mejoro los errores que algunas veces cometo para así poder llegar a ser una excelente docente, lo cual ha sido la meta que he tenido desde que inicié con ésta linda labor: ser docente". (Aurora. Docente de Primero de primaria).*

*"soy una docente poco tradicionalista; es decir, a mi me gusta que los niños aprendan libremente y de acuerdo a sus necesidades e intereses y esto me ha ocasionado algunas veces problemas ya que en los planteles en los que he trabajado nos exigen un cumplimiento estricto del currículo, lo cual se me dificulta un poco por la manera en que a mi me gusta trabajar". (Magda. Docente de preescolar).*

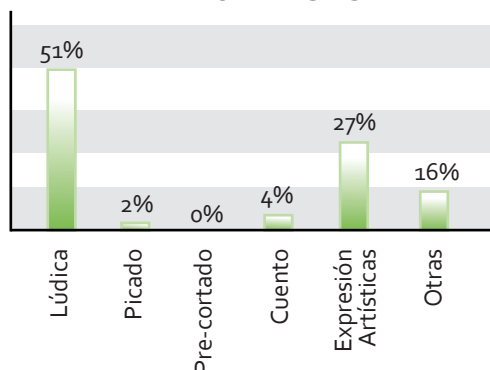
Esos ejemplos podrían formar parte del concepto emitido por el profesor Pérez Gómez cuando él define que el "elemento fundamental en la práctica docente, el compromiso básico del conocimiento experto útil y relevante, es el desarrollo de la reflexión... reflexión situacional

3 WILSON B. Constructivist Learning. Enviroment. New Jersey, Educational Tecnology 1996.

en palabras de Eliot, como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente”<sup>4</sup>.

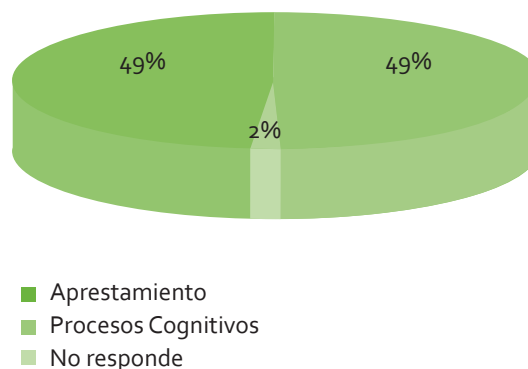
En cuanto a las acciones pedagógicas que utilizan los/las docentes en el aula se encuentra que hay una variedad; sin embargo según lo hallado, son dos las más comunes. Cabe anotar que las acciones aplicadas en el aula, responden a unas intencionalidades pero además a unos modelos pedagógicos que en este caso podría decirse que son preferencias individuales. Todo ello conjuga una planeación y diseño de las estrategias para lograr los objetivos que se han previsto en el ejercicio de la práctica docente.

#### ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES ACCIONES PEDAGÓGICAS UTILIZA CON MAYOR FRECUENCIA EN EL AULA DE CLASE?



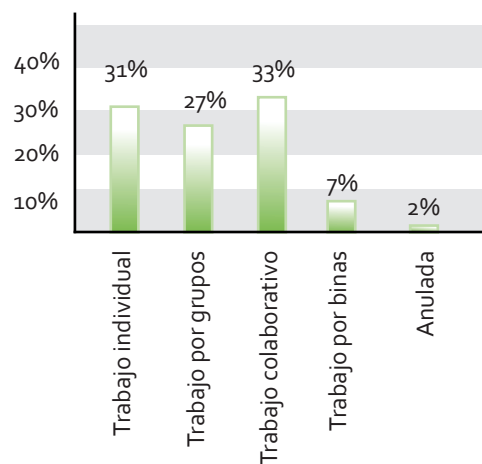
La lúdica y la expresión artística reflejan un mayor porcentaje en las preferencias docentes para la realización del ejercicio pedagógico. “el diseño de una estrategia que considere la realización de actividades de alta potencialidad didáctica con metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas... hace más eficiente la acción. Estas actividades promoverán interacciones (entre los estudiantes y el entorno) generadores de aprendizaje”<sup>5</sup>.

#### ¿A CUÁL DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS ENFOCA SUS ACCIONES PEDAGÓGICAS?



Teniendo en cuenta las actividades que realizan las docentes en el aula de clase con sus estudiantes: lúdica, picado, pre cortado, cuento, expresión artística y otros, se intuye que las acciones pedagógicas centran su intencionalidad en la parte del aprestamiento de los niños y las niñas como un aspecto fundamental de la educación inicial. Sin lugar a dudas, el aprestamiento es importante por cuanto en él, la pedagogía se activa como un dispositivo que le permite a niños y niñas adentrarse con mayor seguridad en los procesos cognitivos.

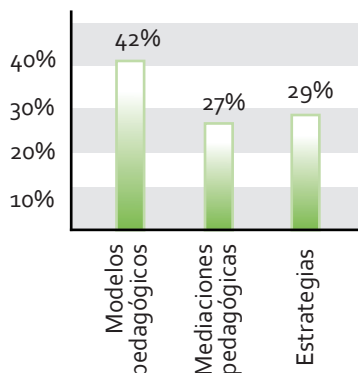
#### ¿CUÁLES DE LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTA EN EL AULA CON MAYOR FRECUENCIA?



4 PÉREZ GÓMEZ. Citado por: FERNÁNDEZ PALOMARES Francisco. Sociología de la educación. Pearson. Madrid. 2003. p. 24.

5 GAITÁN. Op.Cit.p. 19

### ¿CON CUÁL DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS RELACIONA LA DIDÁCTICA?



Las estrategias pedagógicas que utilizan para lograr el aprestamiento, se orientan por el trabajo individual y el trabajo colaborativo. Al comparar, el análisis de los datos obtenidos muestra que las estrategias empleadas por docentes las relacionan con los modelos pedagógicos entre ellos el más usual es el constructivismo.

Al indagar sobre cómo asume la práctica pedagógica la institución, se encuentra igual una variedad de conceptos y que además regulan las acciones pedagógicas de las docentes.

*La práctica pedagógica que maneja esta institución es constructivista que se basa en construir personas capaces de enfrentar el mundo con conocimientos claros. (Concepto de la docente)*

*Esta institución se basa en una pedagogía tradicional en donde existe una autoridad máxima que es el maestro y en donde el niño se reprime y es un procesador de la información que ellos le transmiten (Concepto de la docente).*

*La pedagogía que utiliza la institución es una que se basa en educar a los niños en valores, además ayudamos a nuestros niños a imaginar, creer y aprender. (Concepto de la docente)*

*Pues el jardín donde yo laboro lo que más trabajamos es la estimulación temprana que es muy importante especialmente en mi curso que es maternal, masajes, cantos, también, juegos, afecto, les ponemos por ejemplo música clásica cuando duermen. (Concepto de la docente).*

*En este jardín, pues como su nombre lo indica formamos niños tranquilos, de paz, que todo sea vivencial, que sean capaces de analizar situaciones y la manera más correcta de resolverlos es darles a entender que no hay ninguna respuesta realmente correcta sino muchas opciones y puntos de vista para elegir, y se trabaja bastante el refuerzo escolar, es decir que no centramos en lo que los niños este más flojos. (Mauricio docente)*

*Bueno aquí manejamos el refuerzo escolar, el cine foro, mas hallá de la teorías y lo monótono, la práctica, la diversión y el juego, pero básicamente no podemos decir que aquí se maneje un método pedagógico en especial sino lo básico y en general. (Paola docente)*

Nótese que de acuerdo a las respuestas obtenidas en las entrevistas, las instituciones educativas colegios y jardines, ponen en evidencia los criterios que regulan las acciones de docentes en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas. Por esa razón en algunas de ellas es claro el modelo pedagógico utilizado mientras que en otras la formación en valores y para la paz así como el refuerzo es lo fundamental.

### A manera de conclusión

El ejercicio de investigación, que se acaba de sistematizar de manera muy descriptiva, deja ver que la práctica pedagógica a demás de ser una acción con intencionalidad para potenciar el aprendizaje de estudiantes, es un saber cercano a las intuiciones, a las costumbres y a los hábitos que durante la experiencia vienen acumulando los y las docentes; sin caer en generalizaciones. Lo que si es claro, es que la práctica necesariamente requiere de un método, que como en algunos casos se detectó es direccionado por la institución misma y en otros responde a los criterios profesionales de los/las docentes. Otro aspecto concluyente, se refiere a las nociones que los/las docentes tienen de la práctica pedagógica como una acción académica o para la enseñanza o para el aprendizaje. Estas, "son formas específicas de prácticas educativas, pues se relacionan con lo cultural y con la producción y re – construcción del conocimiento"<sup>6</sup>. Cabe anotar que las prácticas tal y como se definen no se pueden aislar del aula de clase y están mediadas por los principios y criterios de la institución.

6 GAITÁN. Op.Cit. p. 24.

Concebir las prácticas de esa manera permite vislumbrar posiblemente un campo de profundización a partir de los hallazgos aquí plasmados; cuyas preguntas pueden circular o transitar por aéreas problemáticas sobre las diferencias que pueden existir entre una práctica educativa, de enseñanza o pedagógica propiamente dicha, ¿cuáles son las maneras como los/las docentes conciben la práctica pedagógica? o ¿cuáles son los discursos que se proponen en los PEI y que sustentan la práctica pedagógica en las instituciones educativas?. Pero también podría preguntarse sobre ¿cuál es la concepción de práctica pedagógica en escenarios no formales?. Todas ellas pueden ser objeto de investigación.



## BIBLIOGRAFÍA

FRANK Robert. Citado por: GOYETTE y LESSARD – HERBERT. Michelle. *La investigación acción: funciones, fundamentos e instrumentos*. Alertes. p. 18.

GAITÁN RIVEROS Carlos. *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, D.C. Facultad de Educación. Serie Estado del Arte. 2005. p. 14.

PÉREZ GÓMEZ. Citado por: FERNÁNDEZ PALOMARES Francisco. *Sociología de la educación*. Pearson. Madrid. 2003. p. 24.

WILSON B. *Constructivist Learning. Enviroment*. New Jersey, Educational Tecnology 1996.





# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

## Las Prácticas Pedagógicas en los Escenarios Locales

**Yolanda Sierra Rozo**

Licenciada en Ciencias de la Educación U.S.B  
Especialista en Educación Sexual Fundación Universitaria Los Libertadores  
Especialista en Educación Física y Deporte Infantil U.C.C  
Diplomada en Docencia Universitaria  
Docente de Cátedra Fundación Universitaria Los Libertadores  
Docente de la Secretaría de Educación, Programa *Volver a la Escuela*  
[yolaedy@yahoo.com.mx](mailto:yolaedy@yahoo.com.mx)

### Resumen:

Este documento se refiere a los escenarios donde se realizan las Prácticas Pedagógicas, cómo se cumplen los objetivos de estas Prácticas y cómo se articulan a los PLANES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS, aportando una tangente al Proyecto Educativo Institucional P.E.I.L. y a la Facultad de Educación. Los aportes de las Prácticas Pedagógicas, en los escenarios donde éstas se aplican, se han revertido en la formación y cualificación de las competencias Pedagógicas y Profesionales, que amplían la visión laboral e interdisciplinaria y que construyen propuestas acordes a las necesidades de estos escenarios en los que hemos comprobado la importancia de ser, hacer y saber hacer en contextos.

### Palabras clave:

Contextos, competencias, escenarios, formación, interdisciplinario, pedagogías, prácticas, proyectos.

### Abstract:

This document talks about the scenes where the Pedagogical Practices are carried out, how the objectives of these Practices are fulfilled and how they articulate the EDUCATIVE PLANS AND POLICIES, to contribute a tangent to the Institutional Educative Project P. E. I. L. and to the Faculty of Education. The contributions of the Pedagogical Practices, in the scenes where these are applied, have reverted in the formation and qualification of the Pedagogical and Professional competitions, that extend labor and interdisciplinary vision and that construct proposals according to the needs of these scenes in which we have verified the importance of being, of doing and of knowing how to do in Contexts.

### Key Words:

Contexts, competitions, scenes, formation, interdisciplinary, pedagogies, practices, projects.

*La Educación es el mejor camino hacia la prosperidad individual, familiar y social.  
A través de ella alcanzamos una profesión y en su ejercicio mejoramos nuestras condiciones de vida.*

**Plan Sectorial de Educación 2008-2012**



# Y ESCENARIOS EDUCATIVOS

## Introducción

Chapinero y Barrios Unidos, Localidad 2 y 12 respectivamente, son dos de los escenarios que han permitido el desarrollo de grandes espacios culturales, sociales, políticos y educativos, entre otras dimensiones sociales. En estas localidades se han centrado por tradición, por nivel y estrato, muchas entidades educativas de apoyo educativo, y de renombre, recorrido histórico, cultural e impacto en la comunidad. Algunas: Universidad Pedagógica, Universidad de San Buenaventura, Universidad Santo Tomás, Colegio Gimnasio Moderno, Colegio Nuevo Gimnasio, Liceo Hermano Miguel de la Salle, Colegio Hermanos Corazonistas, Universidad de la Sabana, Universidad de la Salle, Fundación Universitaria Los Libertadores, Fundación Universitaria del Área Andina, colegios de la Secretaría de Educación Distrital; en otras épocas la Escuela de Capacitación de Inravisión que daba capacitación a los alfabetizadores (hoy servicio social, grados 10º y 11º), Secretaría de Integración Social (S.D.I.S.) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F.) (Centros Locales) y el Instituto de Recreación y Deporte (I.D.R.D.).

Estos muy destacados escenarios construidos para favorecer particularmente a la formación integral<sup>1</sup> de los pobladores de la localidad y al cumplimiento de los planes de desarrollo, planes sectoriales<sup>2</sup> y la Constitución Política de Colombia<sup>3</sup>, que en conclusión rigen los procesos educativos e identidad humana en los escenarios de relación cotidiana.<sup>4</sup>

La Fundación Universitaria Los Libertadores, una de las instituciones que ha logrado identidad dentro de la localidad, por sus aportes culturales, sociales, políticos y EDUCATIVOS, en función de la dinámica y desarrollo de su misión, visión y principios institucionales (en y para los escenarios locales, nacionales e internacionales), planteados en su P.E.I.L.<sup>5</sup>

El Proyecto orienta un modelo pedagógico heurístico<sup>6</sup> desde el cual los núcleos del saber pedagógico, educabilidad, enseñabilidad, epistemología y contexto nos dan las pautas a seguir para el desarrollo de un trabajo educativo, vinculado con todas las carreras que ofrece la Fundación.

La Facultad de Educación (Programas Preescolar y Especial)<sup>7</sup> toma este referente y desde la práctica pedagógica establece convenios y acuerdos PEDAGÓGICOS con los escenarios locales, entre los que encontramos la Secretaría de Integración Social (S.D.I.S.), el Instituto de Recreación y Deporte (I.D.R.D.), con programas tales como: "Comedores Comunitarios, Madres Gestantes, Ludotecas Públicas (también existen otras entidades y programas en los que trabajan diversas prácticas). Estos escenarios han constituido espacios en los que el incluso social, el psicólogo, el administrador, el trabajador social, el recreador, el fonoaudiólogo, el nutricionista, el pedagogo, convivencia en un trabajo cooperativo, comunitario e interdisciplinario. En desarrollo de las competencias profesionales y los planes y políticas actuales.

El sentido mismo de este trabajo lleva al pedagogo a tomar como referente a una pedagogía propositiva, que cumpla con objetivos productivos en un contexto y campo donde lo humano se rescate y lleve a muchos a resurgir y superar obstáculos, con una visión formadora, para que él se beneficie de estos programas. El trabajo en conjunto, es un reto, propicia niveles de competencia en las que lleva al pedagogo a plantear propuestas que aportan asertivamente a lo establecido.



1 Ley General de Educación 115 de 1994.

2 PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva para niños, niñas y jóvenes, 2008 - 2012.

3 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 1991 De los principios fundamentales. Art. 7 Colombia es un Estado Social de Derecho.

4 Palabras Decana Facultad de Educación. Encuentros Institucionales, 2009.

5 Proyecto Educativos Institucional Libertador. Reglamento Estudiantil, 2009.

6 Modelo Pedagógico Heurístico / Virtual.

7 Facultad de Ciencias de la Educación. Competencias del Maestro documento de Prácticas.



Desde el año 2008 las prácticas de los semestres primero, segundo, octavo, noveno y décimo de Educación Preescolar, se han centrado en el contexto local 2 y 12. La propuesta desde entonces ha buscado el desarrollo de las Competencias Generales y Específicas del Programa de Educación en las que se expone: "Saber qué es, cómo se procesa y para qué la pedagogía infantil", "Saber enseñar a los niños, saber organizar y desarrollar Ambientes de Aprendizaje", "Saber evaluar, saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula" y "Saber articular la práctica pedagógica a los contextos"<sup>8</sup>. El paso a paso que se ha dado en estos tres últimos semestres. Se constituye en una propuesta titulada: "AMBIENTE BONITO"<sup>9</sup>, ya que se nos ha permitido seguir el mismo contexto y conocer los Ambientes de Aprendizaje que allí se suceden, orientando las siguientes fases: una primera caracterización del grupo de personas que asisten a los lugares seleccionados para la práctica, su estrato, recurrentes salud, nutrición, estado educativo, edad, sexo, nacionalidad, entre otros. Estados que además de ser observables han sido sistematizados por las mismas entidades. Una segunda en la que hemos identificado el proyecto propio de cada lugar de práctica: Comedores Comunitario (I.D.I.S.), Ludotecas, Madres Gestantes y Lactantes (I.D.R.D.), escuelas deportivas (Los Libertadores), aprendiendo de estos ambientes sus propuestas, resaltando que allí encontramos el factor interdisciplinariedad y competencia profesional. Desempeños propios de cada campo y de cada necesidad. Este ejercicio ha permitido que se interprete el perfil establecido por la Facultad, que se retome en sus conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes, preguntándonos ¿Cuál es nuestra verdadera identidad profesional? ¿Cuáles nuestras acciones, funciones, propuestas de trabajo, pero sobre todo el NIVEL PROFESIONAL? (se ha alimentado y vuelto a valorar el perfil, por ende la competencia, no es un simple significado).

Cuando nos encontramos con inclusores sociales (responsables de los comedores comunitarios), capacitadores comunitarios, líderes sociales y comunitarios, psicólogos, formadores físicos, bibliotecólogos y ludotecólogos, se amplía el margen profesional, pero también la competencia profesional rige nuestro proyecto profesional.

Entramos en la fase tercera, en la que se considera la PROPUESTA PEDAGÓGICA, dada a conocer particularmente en COMEDORES Y ESCUELAS DE FORMACIÓN, en el tema "AMBIENTES DE APRENDIZAJE"<sup>10</sup>, lugares en los que además de la competencia propia de cada ambiente recorre lo pedagógico. Proyecto Comedores: su proyecto 212 orienta el nivel alimentario de una comunidad a la que se impulsa a constituirse para llegar a la recuperación de lo alimenticio, pero a la propia manutención de la misma, es decir, mantener el comedor como un proyecto emprendedor.

Nuestra estrategia allí se desarrolla en el apoyo con el refuerzo educativo, orientado con los estándares de competencias básicas, acción que nos ha permitido vincularnos con niños, niñas, jóvenes, padres y madres cabeza de hogar y adultos mayores, quienes han requerido como población que además de trabajar con los niños (as) y jóvenes, apuntemos desde lo pedagógico al ambiente nutricional.

En este momento aportarnos con nuestra competencia docente a dos comedores. Uno ubicado en el barrio Benjamín Herrera y otro, en el barrio San Fernando, muy próximos a nuestra institución.

Hemos entregado la propuesta escrita, que además de ser una construcción de los tres momentos, es una claridad de nuestro ser, hacer y saber hacer.

Entramos en una cuarta fase y revisaremos la propuesta e implementaremos la estrategia de refuerzo escolar.

### Proyecto Escuelas de Formación

Experiencia, en la que los docentes en formación se convierten en docentes de apoyo en el taller de arte, violín, danza, fútbol, guitarra, karate... aportando a la propuesta del proyecto de Bienestar Universitario, las estudiantes han ampliado su conocimiento en estas áreas y dirigen el aspecto pedagógico que metodológicamente el experto del área dispone, ya que los niños, niñas y jóvenes de estos grupos requieren del apoyo para el desarrollo de dicho aprendizaje. Así se ha cumplido con unas fases como las anteriores y aún cuando se quiso establecer la estrategia de refuerzo escolar y no se pudo desarrollar si se ha logrado identificar al do-

8 Competencias Específicas. Facultad de Educación.

9 Propuesta construida por las estudiantes y la docente de práctica, Yolanda Sierra.

10 Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. María Lina Iglesias Forneiro. Revista Ibero-Americana de Educación. CEI. Agosto 2008 No. 47.

cente de apoyo y se ha entregado también propuesta pedagógica, fundamentada en el P.E.I. de Bienestar, resaltando el trabajo interdisciplinario con los formadores deportivos.

Iniciamos una fase de avances y ajuste de la propuesta "AMBIENTES BONITOS", competencia específica del Ambiente de Aprendizaje Escolar, la pregunta generadora en esta fase, será: ¿Cómo articular con esta propuesta nuestra competencia a una competencia de las políticas educativas, los planes de desarrollo de las propuestas institucionales, enfatizando en las competencias pedagógicas de la misma práctica y aprendiendo de los proyectos en contexto local?

En el seminario de formación nos preguntamos todo el tiempo ¿Cómo ser consecuentes y conducentes con nuestro propio P.E.I.L.? Y sobre todo ¿Cuál es el perfil, que estamos aprendiendo de él, cuál es nuestro trabajo real y cómo aportamos a nuestra propia escuela? Dejando muy en alto el nombre del LICENCIADO EN EDUCACIÓN LIBERTADOR. (A nosotros).



## BIBLIOGRAFÍA

*PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL LIBERTADOR. Reglamento Estudiantil, 2009.*

*FUNDAMENTOS DEL MODELO HEURÍSTICO. Apuntes básicos para el estudiante, 2005.*

*FACULTAD DE EDUCACIÓN. Programa Preescolar. Jornada A y B. Documentos de Práctica.*

*FACULTAD DE EDUCACIÓN. Competencias en la práctica pedagógica.*

*FACULTAD DE EDUCACIÓN. Formulación de Competencias por Semestres. Competencias Pedagógica Profesional. Profesional Competencia Ético Profesional.*

*FACULTAD DE EDUCACIÓN. Tipo de educador que se quiere formar. Perfil a promover VIII, IX y X.*

*PLAN SECTORIAL 2008 – 2012 de Educación. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva para niños, niñas y jóvenes.*

*MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía. República de Colombia. Documento No. 3.*

*SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL. La calidad en la educación inicial: Un compromiso de ciudad, 2007 Disponible en Internet: [www.integraciónsocial.gov.co](http://www.integraciónsocial.gov.co)*

*MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Política Educativa para la Primera Infancia en el Marco de una Atención Integral, 2009.*

*POLÍTICAS DISTRITALES PARA NIÑOS, NIÑAS, JOVENES Y FAMILIAS.*

*PLAN DE DESARROLLO DISTRITAL.*

*LEY 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia. Nov. 8 de 2006 Art. 7º.*

*I.D.R.D. Plan de Desarrollo Bogotá Positiva. Comedores Comunitarios.*

## **PROPUESTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL: Desafiar la realidad (practicar) implica retos (teorizar para transformar)**

**Ángela Fernanda Cabrera Fonseca**

Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo

Licenciada en Educación para la Infancia Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"

Profesora Catedrática Fundación Universitaria Los Libertadores

### **Resumen:**

Este artículo se presenta a consideración de la comunidad educativa como la puesta en práctica de una experiencia académica desarrollada en el marco de la práctica formativa con estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores. En el texto se evidencia el recorrido propuesto para el desarrollo de la asignatura, la cual tiene como objetivo poner en práctica en el Jardín Infantil los aprendizajes obtenidos por las docentes en formación en torno a la ejecución de proyectos de aula. Se presenta un panorama sobre los momentos relevantes para el desarrollo de la práctica, los instrumentos necesarios, algunas recomendaciones, y finalmente, algunas conclusiones que pretenden ser convertidas en propuestas para la formación profesional de las educadoras para la infancia.

### **Palabras clave:**

Práctica formativa, educación, proyecto de aula, investigación, innovación, formación profesional.

### **Abstract:**

This article present a consideration of the educative community like the practice of an academic experience developed in the marc of the formative practice with students of VI semester of the Licenciatura en preschooler of Foundation University Los Libertadores. In the text is make evident the journey proposed to the develop of the signature; this has like objective to put in practice in the children's garden the apprenticeship obtained by teachers in formation around the execution classroom's projects. Is present a panorama about important moments to the develop of the practice, the necessary instruments, some recommendations, and finally, some conclusions that pretends be converted in propositions to the professional formation to the teachers to the children's.

### **Key Words:**

Práctica formativa, educación, proyecto de aula, investigación, innovación, formación profesional.

## Antecedentes

La Fundación Universitaria Los Libertadores, viene desarrollando desde hace más de 15 años un proceso de trabajo mediante la práctica formativa en el Jardín Infantil *Pequeños Encantos*, el cual es dirigido por dos profesionales de la Educación Preescolar egresadas de nuestra Universidad, quienes reconocen la importancia de desarrollar buenas prácticas que contribuyan a la formación profesional de las estudiantes de primero, quinto y sexto semestre, razón por la cual, cada semestre abren sus puertas al recibimiento de mujeres educadoras comprometidas con su profesión y responsables de sus acciones.

El jardín se encuentra ubicado en la localidad de Usaquén, se caracteriza por atender un promedio de 110 niños y niñas desde uno hasta cinco años de edad aproximadamente; este grupo de población pertenece a los estratos 4 y 5; la misión del jardín busca *la formación integral de ciudadanos competentes protagonistas de su existencia, con valores sociales, éticos, intelectuales, tolerantes y de convivencia humana que satisfaga las necesidades y expectativas de los educandos, permitiéndoles una mejor calidad de vida a través de aprendizajes significativos y lúdicos.*

La visión es que *los alumnos fomenten su deseo de servicio a la comunidad y su sentimiento de compromiso con los derechos humanos. Teniendo como base una educación moralista que pretende la formación de líderes con valores como respeto, justicia, lealtad y solidaridad.*

Teniendo en cuenta estas características la Fundación Universitaria Los Libertadores se ha comprometido a través de los acuerdos establecidos mediante la coordinación de prácticas a garantizar que todas las actividades que desarrollen las estudiantes en formación en el Jardín Infantil contribuyan al fortalecimiento de la misión y la visión institucional, así como también el Jardín Infantil se ha comprometido con la Universidad a garantizar el respeto por los acuerdos institucionales y proporcionar espacios propicios de interlocución entre docentes en formación y docentes titulares.

Las metodologías empleadas por las docentes en formación obedecen a criterios integrales que garantizan avances educativos en los niños y las niñas, reconociendo la importancia de la protección a la infancia y la responsabilidad social con una educación de calidad.

## Desarrollo de la práctica Proyecto Jardín I

El objetivo de la práctica proyecto Jardín I es: *contribuir a la elaboración de una propuesta pedagógica basada en proyectos de aula, haciendo énfasis en el desarrollo de dimensiones y competencias para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas de 3 a 5 años.*

Desde esta perspectiva se pretende que los proyectos realizados por las docentes en formación favorezcan el adecuado crecimiento de niños y niñas, la búsqueda de su autonomía, su desarrollo cognitivo y la adecuada socialización de acuerdo a las edades en que se encuentran.

Se trata que la estudiante practicante implemente estrategias educativas a tono con las demandas pedagógicas de la actualidad mediante procesos de investigación, reflexión y acción de tal forma que este ejercicio circular permita desarrollar un sentido de pertenencia al perfil profesional que cada una busca.

## Primer momento:

### Fundamentación y acuerdos de empoderamiento

Las docentes en formación de VI semestre inician su proceso de práctica en un entorno académico que se desarrolla en los escenarios universitarios, en los cuáles se busca que de manera colectiva se unifiquen criterios en torno a un alto grado de compromiso y un mayor sentido de pertenencia hacia la profesión, se busca generar unos acuerdos mínimos que permitan que en el trabajo de campo se asuman actitudes éticas desde la perspectiva de género, la ética del cuidado, el ejercicio de la protección de los derechos de los niños y las niñas y el sentido de corresponsabilidad social.

Estos mínimos garantizan el desarrollo asertivo del trabajo de campo y permite que las estudiantes sean capaces de enfrentar los retos de la educación con argumentos contundentes, de tal forma que no se vean en los espacios de práctica simplemente como la ayudante de la maestra titular sino que sus aportes y cualidades personales y profesionales sean la base de una relación cordial y con propósitos mutuos que se unifican en el interés superior del niño y de la niña.

Paralelo a este proceso de unificación de criterios, se realizan otros avances académicos igualmente fundamentales, que hacen referencia a los saberes necesarios para la formación profesional de las estudiantes y les dan pistas para realizar una adecuada intervención en aula, estos son: diversas concepciones sobre el tra-



bajo por proyectos y diversas formas de abordarlo, esto favorece que las estudiantes hagan uso de su capacidad autónoma de reflexionar y decidir una metodología propia con la que se sientan cómodas para realizar su intervención en aula.

Se refuerzan otros saberes en torno a documentos de orden legal que rigen el funcionamiento de la educación inicial como los lineamientos curriculares, los documentos de estándares de competencias, los decretos de orden nacional y distrital, y otros estudios que hacen referencia al desarrollo infantil, los enfoques pedagógicos y la situación actual de la infancia (desde una perspectiva educativa, social, económica y cultural) de tal forma que se comprenda cómo a través de la historia las concepciones de infancia y de educación para la infancia han arrojado diferentes posturas, criterios y formas de abordarse.

Así mismo, se pretende que este momento de fundamentación despierte el interés de las maestras en formación por acercarse a otras instancias que les permitan desarrollar su conocimiento del mundo y especialmente de la ciudad, apropiarse de realidades, seleccionar información novedosa que se pueda abordar en los espacios educativos con la primera infancia, para ello, se utilizan estrategias de comunicación en las cuales se comparte información acerca de algunos escenarios de la ciudad que ellas deben conocer y reconocer como: bibliotecas públicas y bibliotecas especializadas en infancia, librerías, ludotecas, casas de cultura, museos de ciencia y tecnología, de arte, de historia, centros de recreación (escenarios deportivos, recreativos y ambientales), jugueterías, parques, cinemas, almacenes de música, entre otros; los cuales despierten la curiosidad de las practicantes, satisfagan sus expectativas personales y de paso remuevan información tradicional que genere prácticas innovadoras. (Ejemplo: pasar de la lectura de cuentos tradicionales como: caperucita roja, los tres cerditos, ampliarlos a cuentos nuevos con ilustraciones llamativas que complementen visiones y versiones nuevas de ver el mundo, por ejemplo los libro álbum, los comics, los cuentos ilustrados, los afiches, los libros blandos, periódicos, etc.)

### Metodología utilizada

La experiencia nos plantea que es conveniente asumir el trabajo por proyectos como metodología propicia para la intervención de las y los practicantes en el aula, ya que los

proyectos se conciben como espacios pedagógicos flexibles, de aporte colectivo en los que se busca un objetivo común para todas y todos los participantes, *Kilpatric, formaliza esta propuesta pedagógica con el nombre "Método de proyectos" que consiste en "una actividad preconcebida en el que el diseño dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación", planteando entonces que las características básicas en la ejecución de un proyecto son: planeación previa, (preconcebida), coherencia entre objetivos, plan de acción y evaluación"*<sup>1</sup>

El trabajo por proyectos: "es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia, eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestro-alumno".

Teniendo en cuenta este fundamento, se requiere que como resultado de cada intervención las practicantes realicen un producto, sea éste: cartillas, juegos, revistas, artículos, obras de teatro, diarios, historietas, periódicos, documentos, galerías fotográficas, videos, concursos, entre otros, a través de los cuales desarrollen situaciones didácticas colectivas que fortalezcan temáticas claves que den respuesta a las necesidades que se identificaron en la caracterización del aula y de niños y niñas.

Estos productos deben convertirse en insumos para fortalecer procesos en la vida académica del jardín infantil, potenciando el trabajo en equipo buscando que siempre el proyecto esté liderado especialmente por la docente titular de aula de preescolar quien coordinará la continuidad, el seguimiento y la evaluación del mismo en compañía de los responsables de la universidad y las directivas del jardín infantil.

### Segundo momento

#### Trabajo de campo

En medio de múltiples incertidumbres las estudiantes llegan a los escenarios institucionales en los cuáles se inicia el abordaje propio de su profesión en el cual se pone en juego todos los conocimientos tanto de la vida como de la academia, los cuales les permiten instalarse en los jardines asignados de forma clara, empoderadas de su quehacer y seguras de si mismas porque su pro-

1 RINCÓN, Gloria. Algunos malentendidos sobre el trabajo por proyectos.



pio trabajo les brinda auto-confianza, de esta forma se realizan acuerdos verbales y otras veces escritos sobre el cumplimiento de horarios, (entrada y salida), los momentos de intervención de las practicantes con niños y niñas para realizar su proyecto de aula, los aspectos en los que pueden participar o colaborar, los materiales que pueden emplear, entre otras informaciones básicas que permiten una adecuada práctica.

Se aplican instrumentos de diagnóstico en los cuales se permite identificar y clarificar aspectos relevantes de la Institución como: misión, visión, valores, historia del Jardín, mapa (localización del jardín dentro de la localidad, el barrio, escenarios cercanos, etc.), horario, número de aulas existentes, número de niños y niñas que asisten diariamente, personal académico y de servicios generales; los recursos físicos y de infraestructura del jardín y los posibles materiales de uso.

Luego de realizado este ejercicio se pormenoriza sobre la situación del aula en particular, haciéndose relevante la necesidad de identificar por medio de ejercicios de aproximación a la investigación, aquellos aspectos que reflejan los grados de curiosidad y apasionamiento existente en el quehacer como profesional de la educación, estos son:

- Descubrir cómo son los niños y niñas con los cuales realizaremos la práctica, qué les gusta hacer, qué dicen, cómo se comportan en el aula y fuera de ella, a qué juegan, cuándo juegan, qué objetos usan en el jardín, a qué le tienen miedo, entre otras preguntas necesarias para la identificación plena del grupo.
- Cuáles son las necesidades pedagógicas que pueden ser apoyadas (según la docente titular de aula) en el caso del jardín infantil Pequeños Encantos en particular se descubre que para las maestras es de gran ayuda todos los aportes de las practicantes y se evidencia la gran cantidad de actividades que pueden ser desarrolladas como: decorar, recortar, revisar cuadernos, poner notas, sellos, caras felices, acompañar a niños y niñas al baño, cambiarlos, sacarle punta a los lápices, acompañarlos en los horarios de alimentación, cambiarlos para ir a realizar deportes, en fin un sinnúmero de actividades que de hecho las estudiantes pueden acompañar.
- Sin embargo, estas no pueden convertirse en las únicas actividades a realizar en el escenario de la prác-

tica, es necesario que se establezca un contrato en el cual a cambio de los anteriores aportes, también cada practicante pueda contar con un tiempo suficiente para desarrollar su proyecto de aula, es decir tenga la oportunidad de intervenir mediante la formulación conjunta con niños y niñas de una serie de actividades que resulten significativas para todos los actores participantes, y especialmente brinde elementos a cada docente en formación que le permitan pensarse su quehacer pedagógico tanto dentro como fuera del aula. (Este espacio se convierte en el momento máspreciado por la Universidad pues es el momento en que se pone en juego el verdadero ejercicio de ser maestra, se generan diversos retos personales y grupales que implican preguntas constantes sobre ¿cómo hacer divertida y satisfactoria cada clase?, ¿cómo orientar elementos académicos y afectivos que promuevan destrezas cognitivas y afectivas entre niños, niñas y docente en formación?, ¿cómo mantener la atención y compromiso de los niños y las niñas frente a las metas del proyecto de aula?, estas preguntas solo se resuelven en la medida en que para la docente en formación sean relevantes y sea ella quien propicie un conjunto de actividades armónicas acordes a los niveles de felicidad frente a la construcción colectiva del conocimiento.

- Observación y análisis de los materiales que usan los niños y niñas: es necesario que cada practicante explore cuáles, cómo y en qué momentos son usados los diferentes materiales que se encuentran en el jardín, si bien parece una pregunta obvia o del sentido común, es necesaria la inducción al tema considerando que por ejemplo no es lo mismo utilizar crayolas que lápices en el jardín.
- Los tiempos y las rutinas del aula: esta es una pregunta que se emplea para que las practicantes identifiquen las rutinas propias de un jardín infantil y el grado de respeto que merece un horario, (teniendo en cuenta la importancia de flexibilizar las rutinas) pero ajustándose a los acuerdos temporales para llevar a cabo un proceso tal que permita desarrollar un proyecto de aula con un inicio, unos acuerdos, unas metas y especialmente unos resultados compartidos.
- Características de la docente titular: la propuesta de investigación para las practicantes sobre este aspecto, tiene que ver con la observación participativa esto implica que la practicante elija una clase para



observar a la maestra titular, evidenciar por ejemplo: manejo del tiempo, los temas de la clase, el enfoque pedagógico, las formas cómo se relaciona con niños y niñas, qué hace, cómo refleja su autoridad, qué pasa con los niños y niñas cuando ella realiza alguna actividad, cómo distribuye la clase, qué materiales emplea, cómo evalúa, cómo maneja al grupo, entre otras preguntas que además de contribuir a la caracterización de la maestra titular, también contribuye a la reflexión de la practicante sobre el quehacer pedagógico más adecuado a sus intereses.

- **Interpretación propositiva:** una vez finalizado el proceso de recolección y sistematización de información en el formato de observación, cada practicante debe cuestionar lo que encontró, aportar información de carácter individual que le permita tomar partido, ser autora, expresar, convencer y dar a conocer su propio punto de vista sobre los resultados obtenidos. Es el momento en que se hace expresa la subjetividad de cada maestra en formación.

### Momentos paralelos:

#### Acompañamiento de la Universidad

Estos momentos ocurren de manera transversal durante el tiempo de trabajo de campo y corresponden al acompañamiento y seguimiento a los procesos desarrollados por las docentes en formación in – situ.

**Sobre la planeación:** es el momento en que la creatividad debe surgir para la función en escena, es el libreto del teatrero, es la herramienta principal con la que nos logramos encontrar con niños y niñas. Una planeación requiere investigación previa, selección adecuada de información, material llamativo e innovador de tal forma que cada actividad planeada resulte llamativa, interesante y apropiada ante los gustos, intereses y necesidades de los niños y niñas con los que desarrollaremos potencialidades de desarrollo social, académico y afectivo.

Para realizar un proyecto de aula, es necesario que cada docente en formación revise toda la información recogida en el momento de caracterización y diagnóstico tanto del jardín infantil en general, como de su aula en particular, para que logre identificar la situación en que se encuentran los niños y niñas (desde todos sus per-

files: académicos, sociales, afectivos y de desarrollo), con el fin de seleccionar una gama amplia de posibilidades, mundos, temas, caminos o recorridos que resulten interesantes para abordar con los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta esa diversa gama de posibilidades, las docentes en formación se lanzan al escenario con niños, niñas y docente titular, presentando las opciones de tal forma que estas resulten llamativas y atrapen el interés de todas y todos los actores del aula. La docente en formación se esfuerza por presentar a manera de feria tres opciones, para que niños, niñas y maestra titular de forma participativa y democrática incidan en la definición de una de las opciones y esta se constituya en el punto de partida de un gran proyecto de aula.

Una vez definido el tema del proyecto de aula, se eligen conjuntamente los recorridos (el cronograma de actividades) que permita asumir con compromiso todas y cada una de las actividades a realizar durante el tiempo de ejecución del proyecto de aula (que es el mismo tiempo que se tiene previsto para el trabajo de campo en práctica).

Estas situaciones en donde se asume a niños y niñas como sujetos de derechos con capacidades y talentos para decidir e incidir sobre sus propios procesos de desarrollo y avances académicos, implican retos difíciles para las docentes en formación, pues la práctica se convierte en un compromiso social, más que en un compromiso académico con la universidad, la materia o la nota.

En este sentido, la planeación requiere un ejercicio de búsqueda permanente de estrategias, que favorezcan la creación y la imaginación y potencien avances académicos, sociales, culturales y emocionales de los actores en mención desde sus perspectivas individuales y lleven a la consolidación de procesos efectivos, con resultados concretos tanto en el ámbito de la educación, como en el de la vida cotidiana.

Los ejercicios de planeación merecen una atención especial en términos de compromiso con: realizar actividades que lleven a un objetivo común, manteniendo el interés de principio a fin, autoevaluando constantemente los aprendizajes y enseñanzas, y especialmente promoviendo la articulación de ideas diversas que permitan aprender de los errores y mejorar.

Los formatos de planeación tienen la siguiente estructura:

#### Planeación

- Autoevaluación
- Evaluación de la docente titular de aula
- Evaluación de la docente titular de la Universidad

**Sobre el diario de campo:** en el transcurso de este tiempo empleamos el diario de campo como un instrumento de investigación el cual, en primer lugar, permite plasmar todas aquellas descripciones que a la luz de la formación docente adquieren sentido por tratarse de situaciones interesantes, reflexivas, y especialmente significativas para el abordaje de situaciones cotidianas que se presentan en el jardín infantil; de igual manera se pretende que las estudiantes en formación logren mencionar a manera de relato todas aquellas situaciones que generan mayor interés frente a sus propias intervenciones más allá de las que suceden entre otros actores, se trata entonces de poner a prueba la capacidad de autocritica con la posibilidad de hacerse preguntas frente a los desafíos que le impone la práctica y así emplear todas las estrategias posibles de investigación con el fin de generar nuevos conocimientos que permitan argumentar e interpretar académicamente todas aquellas versiones de realidad que las inquietan.

La práctica se concibe más que un quehacer por oficio, un quehacer por transformación en primer lugar se busca mentes críticas, que sepan afrontar las consecuencias de todo cambio, que estén dispuestas a leer, escribir, investigar, proponer.

El esquema para la presentación de los diarios de campo es:

#### Diarios de campo

- Descripción
- Pregunta de investigación
- Argumentación o estudio de información sobre la pregunta de investigación.
- Interpretación
- Acciones de mejoramiento

**Sobre los documentos formales de presentación de avances académicos:** para la mayoría de docentes tanto en ejercicio, como en formación, la tarea de sistematización resulta ser una actividad engorrosa que demanda mucho tiempo y es este factor el culpable de que muchas experiencias novedosas sean invisibles a los ojos de la comunidad académica. En este sentido, es importante recalcar que el ejercicio de ser maestras implica un goce por la profesión, un disfrute por la crítica constructiva, por la investigación y por el avance pedagógico. Por ejemplo: una maestra no puede realizar un proyecto de aula sobre el reciclaje sin saber que es y sin tener una conciencia ecológica que le permita desarrollar acciones estratégicas en torno a la recuperación del medio ambiente.

Los documentos escritos para la práctica formativa son: informe de observación, formulación del proyecto de aula (caracterización, justificación, objetivos, marco teórico<sup>2</sup> (conceptual), producto final, sugerencias, recomendaciones, conclusiones y anexos.

**Sobre el acompañamiento in-situ en el trabajo de campo:** la observación in situ fue la estrategia empleada para hacer seguimiento a la formación docente y al desarrollo del proyecto de aula, esto implicaba que como docente acompañante, eligiera un día al azar para ingresar al espacio en el que la practicante se encontraba realizando su actividad para el proyecto de aula y la observaba de principio a fin, haciendo énfasis en la coherencia entre lo planeado y lo realizado, el adecuado uso del material y la actitud en la interrelación con niños y niñas.

La experiencia indica que el acompañamiento in-situ requiere de recomendaciones especiales hacia las docentes en formación en las cuáles se ponga en evidencia el enganche pedagógico que ejerce la docente en el marco de su trabajo de profesionalización, y se emplean los siguientes preceptos<sup>3</sup> para la orientación y el desarrollo de una adecuada práctica en el jardín infantil:

1. Asuma a los niños y niñas como sujetos pensantes, titulares de derechos y deberes; seres en desarro-

2 **Marco teórico:** es un texto de autoría propia, no se trata de copiar a los autores, sino de hacer una interrelación entre ellos para sustentar el trabajo teóricamente. Se hacen citas textuales de acuerdo a la Bibliografía de la práctica y del tema específico del proyecto de aula.

3 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. LÓPEZ DÍAZ, Isabel Cristina. La organización escolar. Bogotá, 2008.

llo que necesitan del cuidado, la aceptación y la mano orientadora y afectuosa de los adultos que los y las educan.

2. Haga posible que los niños y niñas puedan a diario ser NIÑOS Y NIÑAS, actuando, pensando, aprendiendo al ritmo y posibilidad de su edad y momentos de desarrollo.
3. Aprecie y valore el juego como una actividad fundamental, respetable, un derecho cuyo ejercicio permite aprender, crecer, imaginar, crear y divertirse.
4. Comprenda y asimile la disciplina, el orden y las regulaciones como el compromiso irrenunciable al cuidado y la protección del cuerpo, la alegría y la inteligencia, el entusiasmo por el conocimiento y los talentos infantiles.
5. Piense y ponga en acción en la vida cotidiana la planeación, distribución y uso flexible, liberador, gratificante de los tiempos, los territorios y los espacios; en donde los maestros y maestras puedan organizar su hacer, sus experiencias de aprendizaje, sus desplazamientos y ubicación de las actividades, sus encuentros pedagógicos con los niños y niñas más pequeños, con el fin superior de reconocer su ser infantil y ofrecerles una experiencia formativa, potenciadora, que los lleve por el camino de la autonomía, el auto control y la libertad.
6. Busque permanentemente la articulación de su vida interior con su entorno; así como la del currículo, plan de, campos del conocimiento, evaluaciones, estudios, proyectos pedagógicos.
7. Considere las necesidades biológicas propias de los momentos de desarrollo que viven los niños y las niñas, como el tomar las onces o un almuerzo bien servido; ir al baño cuando lo necesiten; no tener que estar sentados y en quietud por largos lapsos de tiempo y a partir de ellas construya estrategias y procesos pedagógicos y formativos acordes a su singularidad y no a la voluntad de los adultos que gobiernen.
8. Reconozca que la curiosidad, la irreverencia, la duda, la pregunta, los ritmos, los equívocos, las comprensiones inacabadas, los placeres y los estilos en el acercamiento al conocimiento, a la ciencia

y a las artes y a las tecnologías, son expresión del carácter infantil, las estímulos y haga de ellas su fortaleza pedagógica.

9. Amplíe su concepto de disciplina llevándolo mucho más allá de conseguir silencio y quietud; control y vigilancia; sumisión y "buenos modales" con los adultos; y lo vincule con la construcción participativa y cada vez más consciente de normas y límites para convivir, interactuar y crecer como personas.
10. Asuma que los niños y niñas tienen mundo interior, deseos, preocupaciones, opiniones, preferencias y posibilidad de participar, - siempre de acuerdo a sus niveles de comprensión y desarrollo – en la decoración, en la distribución y uso del espacio, el mobiliario y los objetos de su aula; en la planeación de actividades; en la inversión y la compra de materiales didácticos y bibliográficos, en las expediciones pedagógicas, en la resolución de los conflictos y en las medidas que se toman para conseguir que el Jardín funcione bien.

### Tercer momento: Evaluación y resultados

Este se constituye en el último momento de la práctica y es el tiempo en el cual se socializan resultados, se presentan públicamente los desarrollos y productos del proyecto de aula, se da un sentido reconocimiento a los esfuerzos y talentos de cada participante y se hace visible el trabajo realizado.

Los niños y niñas son protagonistas de sus productos y se visibilizan cada uno de sus talentos tanto los individuales como los contruidos colectivamente.

Igualmente se realiza un proceso de socialización y evaluación del desempeño de cada practicante en conjunto con las docentes titulares, el personal administrativo o de apoyo y las directivas institucionales, de tal manera que dichos actores reflejan sus grados de satisfacción, las fortalezas, los hallazgos y las debilidades que produjo la ejecución del proyecto de aula y el acompañamiento de las maestras en actividades de ayudantía a cada jardín.

Las docentes en formación también presentan sus inquietudes, expresan sus conocimientos y con argumentos contundentes dan su visión de la práctica, de las maestras, de la cotidianidad de la vida institucional

y a la vez se realizan los aportes necesarios para formular planes de mejoramiento que cualifiquen cada día el trabajo con población infantil, finalmente se realizan los respectivos agradecimientos tanto del jardín como de la universidad y de esta manera se dejan las puertas abiertas para el desarrollo de prácticas a futuro.

La evaluación es un proceso construido que al final se ve representado en unas consideraciones definitivas que la docente titular de la Universidad realiza a cada practicante con el fin que avance y cualifique su perfil profesional y también se ofrece la posibilidad que las estudiantes valoren su propio trabajo y otorguen una calificación autónoma y responsable sobre sus niveles de aprendizaje, de enseñanza, de compromiso, de investigación, de dedicación, de convivencia y demás temas que se consideren relevantes a la hora de calificar los propios esfuerzos.

## Conclusiones

- Enseñar implica un alto grado de compromiso y sentido de pertenencia de cada docente en formación que le permite de manera asertiva no solo caracterizar a los grupos de niños y niñas, sino también lograr mediante proyectos pedagógicos que su quehacer y saber tengan significado y sentido tanto para adultos como para niños y niñas.
- La práctica Proyecto Pedagógico Jardín I, genera, momentos de reflexión, desarrollo de habilidades y aprendizajes en contexto en donde la investigación no solo es el instrumento generador de conocimientos nuevos, sino que afianza los procesos de formación en relación con la construcción de su propio proyecto de vida.
- La práctica formativa contribuye a la solidificación de rasgos profesionales propios en la formación integral de estudiantes.
- Mediante la creatividad, la autonomía y la participación se contribuye al desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo.
- La práctica contribuye a la contextualización del practicante y genera conciencia de su identidad como persona.
- Cada momento de la práctica contribuye al desarrollo del pensamiento analítico – crítico y posibilita transformaciones pedagógicas.
- Los escenarios de práctica responden a las pretensiones formativas de la educación superior y tienen que ver con la proyección social de sus estudiantes en ámbitos en los que pueden poner en contacto a los docentes en formación con ambientes sociales, culturales, cognitivos, afectivos y pedagógicos en los que logran desarrollar sentido de corresponsabilidad social, mediante la comprensión de la realidad socio – cultural que viven niñas y niños; aportando una cuota de sensibilidad y participación profesional mediante la intervención directa con el proyecto de aula.
- Se concibe la práctica formativa en el contexto del jardín infantil, como un ejercicio de reflexión y acción, en el que los practicantes a través de la comprensión sensible entre práctica y teoría logran ampliar y dimensionar de forma mas efectiva las concepciones de educación en contextos de inclusión, diversidad e igualdad y atraídos por un objetivo común, fundamentan su quehacer profesional frente a la educación.
- Los fundamentos indispensables para la práctica profesional requieren que la o el universitario preste particular atención a los procesos de formación educativa de las niñas y los niños, desde una perspectiva que emerge de las prácticas sociales y culturales propias del contexto y que forman parte de la inclusión de las niñas y los niños en el mundo del aprendizaje, para la integración de los sujetos en la vida académica, laboral, política y social que exige el mundo actual.





- El ejercicio práctico, pretende apoyar la formación de profesionales, enriquecer su capacidad para intervenir atendiendo al refuerzo escolar, en este sentido, se hace necesaria la participación de profesionales-practicantes que complementen la función del docente titular.
- Participación permanente y constante de las o los docentes titulares del aula de jardín infantil en la ejecución de los proyectos de aula.
- Participación colectiva de todos los actores en el diseño e implementación del proyecto de aula, teniendo en cuenta: el énfasis de los practicantes, la propuesta de la universidad y los componentes que se quieren intervenir.
- Potenciar liderazgo entre la comunidad educativa de manera que se generen compromisos y responsabilidades en la ejecución de las actividades del proyecto, para que los objetivos que se esperan sean producto de un trabajo en equipo en el cual se evidencie la participación de todas y todos.
- Promocionar las actividades y los resultados de los proyectos en espacios académicos formales y no formales del jardín infantil, la localidad, la universidad, la familia, etc., como una estrategia que fomente la socialización de experiencias mostrando las propias y aprendiendo de otras.
- Retroalimentar de manera crítica y constructiva los procesos de práctica: esto requiere tener la disponibilidad para entablar ejercicios eficaces de comunicación en el que se escuchen las propuestas, ideas, expectativas, intereses, gustos, etc., permitiendo generar proyectos conjuntos y aprendiendo de las experiencias.
- Reconstruir la experiencia mediante un ejercicio riguroso de escritura en el cual se sistematicen los hallazgos como memoria de los proyectos y medio de investigación.
- Realizar seguimiento, evaluación, sistematización y difusión de las experiencias, como una tarea que busque el mejoramiento de la práctica de manera permanente.

## BIBLIOGRAFÍA

CASTEDO, Mirta Luisa. *Construcción de lectores y escritores*. <http://www.lecturayvida.org.ar/LyVHome.html>

JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de ECOUEN. *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen, 1997.

*El currículo de Buenos Aires. (1996) Leer y escribir en el primer ciclo* En <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc2.pdf>

HENDERSON, Nan y otro. *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires 2003 Ed. Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá, 2005.

RINCÓN, G. (2002). *Algunos malentendidos de los proyectos de aula*. Ponencia presentada en el Nodo de Lenguaje, Parainfo, Universidad de Antioquia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Ética del cuidado*. Bogotá, 2006

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *La organización escolar*. Bogotá, 2008

TORRES. Rosa María. *Instituto Fronesis* [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)

# MÁS QUE UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL... niños institucionalizados, otro mundo.

Estudiantes V Semestre de Educación Especial

Étel Mónica Luengas Ramírez

Licenciada en Educación Especial, Especialista en Informática y Multimedia,  
Maestría en Investigación Educativa. Docente Fundación Universitaria Los Libertadores.  
Coordinadora de posgrado: Especialización en Psicopedagogía Especial de la Universidad Manuela Beltrán.

## Resumen:

El presente escrito está referenciado en la realización de la práctica pedagógica de V semestre de educación especial, son las vivencias y reflexiones frente al trabajo (tanto de las docentes en formación como la de la docente que orientó la práctica) de estimulación adecuada en una población de alto riesgo menor de 7 años, niños y niñas institucionalizados por decisión del Estado ante la presencia de maltrato físico, psicológico, afectivo y/o social. Presenta cuales fueron las lecciones aprendidas, las reflexiones realizadas y el crecimiento personal y profesional. Se referencian las pautas básicas de trabajo en la estimulación adecuada y las estrategias pedagógicas abordadas de manera general. Es una invitación también a todas las personas que lean este artículo para que unidos ante la protección de los derechos del niño seamos veedores de estos procesos.

## Palabras clave:

Niños, Niñas Institucionalizados, Estimulación Adecuada, Maltrato Infantil,  
Estrategias de intervención, Afecto, Dimensiones de desarrollo

## Abstract:

This letter is referenced in the realization of the pedagogical practice of V half of special education, are the experiences and thoughts towards work (both teachers in training as the teachers guide the practice) of appropriate stimulation in a population lower risk of 7 years, children in institutions as decided by the state in the presence of physical, psychological, emotional and / or social. Present were the lessons learned discussions and personal and professional growth. The basic guidelines are referenced in the stimulation of work and appropriate teaching strategies discussed in general. It is also an invitation to everyone reading this article that linked to the protection of children's rights we are suppliers of these processes.

## Key Words:

Children Institutionalized, Adequate Stimulation, Child Abuse, Intervention Strategies, Affection, Development dimensions.



Durante el desarrollo de nuestra práctica institucional que fue realizada en el CURN (Centro Único de Recepción de niños y niñas) es innegable ver como en un mundo que dice estar en continuo proceso de evolución, con desarrollo de altas tecnologías, apropiación de modelos y técnicas de desarrollo médico, en donde cada día se estudia más el mejoramiento de la calidad de vida del hombre, aun se evidencian, rasgos de maltrato hacia el infante, es ese mundo en el cual pocos se atreven a entrar ya sea por temor o por no querer saber nada de algo que a la larga no les afecta. Son evidentes los motivos por los cuales se encuentran muchos de los pequeños en este lugar, como pudimos observar son niños que por circunstancias de la vida en donde sus padres o cuidadores presentan conductas de abandono, violencia, por pobreza extrema, desplazados por la violencia y por otro múltiple tipo de circunstancias, sin sentido, han hecho de la vida de sus hijos lo que mejor les ha parecido, hasta llegar a circunstancias de abandono no solo, físico, sino también psicológico, afectivo y en otros casos de maltrato en todo sentido, sin pensar antes en que ellos aun son personas indefensas y que necesitan de sus familiares y en especial de sus padres, que los cuiden, los ayuden a formarse y crecer para la vida, que les brinde una vida digna, un techo, alimento, ternura y en especial afecto. Y si tenemos en cuenta todo esto vemos que en gran parte es aquí donde justamente empieza la labor de las Educadoras Especiales en formación, ya que por ellos ser pequeños privados de afecto, generalmente tienen alteraciones en su crecimiento y dificultades para relacionarse y es por ello que vemos la importancia de una adecuada intervención en lo referente a su estimulación adecuada. Pero a pesar de todas las diferentes dificultades estos niños tienen un aliento de vida ya que el CURN (Centro Único de recepción de niños) les ofrece la posibilidad de tener una vida más digna, un lugar en el que se les garantiza una protección integral, una protección a todos sus derechos, derechos, que les fueron dados desde el momento de ser creados, gracias al todo poderoso que aún hay personas que se preocupan por el bienestar y óptimo desarrollo de los niños de este mundo.

El objetivo de la práctica era desarrollar en las docentes en formación una serie de habilidades y destrezas para una adecuada atención de la población con necesidades educativas especiales en menores de 8 años, mediante el reconocimiento del campo de estudio a través del seguimiento de procesos continuos, desarrollados con toda la dedicación y el amor de las estudiantes.

Esta práctica cumple con el objetivo de brindarles una oportunidad de vida a estos niños, además que se promueve el ejercicio teórico-práctico del conocimiento en esta área desde un enfoque ecológico, es decir en promover ambientes adecuados dentro del aula y la institución para un mejor desarrollo de los niños.

La estimulación adecuada no es solamente una serie de masajes, que es lo que en muchas ocasiones se cree, la estimulación adecuada va mucho más allá de ello. Es la dedicación y el amor para realizarla, es la posibilidad de crear con el niño un vínculo afectivo, que permite en esta persona avances más significativos que cualquier otro trabajo realizado en ellos. La estimulación adecuada en este lugar fue tan importante con estos niños, ya que debido a su entorno social se encuentran en estado de vulnerabilidad, y desde nuestro punto de vista la presencia de condiciones adversas para su desarrollo determinan una condición de discapacidad, iba más allá de ser algo físico, era algo que con una simple mirada pedían, afecto o dicho en otras palabras amor, amor de padres, amor de familia o simplemente amor de alguien que rompiera esquemas y les demostrara lo importantes que son en este mundo.

Todo nuestro trabajo estuvo encaminado a mejorar en ellos aspectos importantes de su vida como lo fueron su parte:

**Cognoscitiva:** consistía en estimular el desarrollo intelectual del niño, que se da inicialmente por el desarrollo de sus sentidos, aumentando su capacidad para percibir objetos a través del tacto, la vista, el oído y el olfato, era la capacidad de desarrollar en ellos las primeras habilidades básicas de pensamiento.

**Motriz:** la cual era el trabajo a través de masajes y ejercicios que le exigieran al niño movimiento y de esta manera se pudiera interconectar y/o desarrollar la parte neuropsicológica.

**Comunicación:** era el poder comunicarse con el habla o el gesto con el niño. Durante la hora de baño, cuando estaba comiendo o cuando se disponía al niño para desarrollar alguna actividad. Estimular esta Dimensión permitirá que el niño aprenda a comunicarse con el medio que lo rodea. También es muy importante para su desarrollo cerebral y para el desarrollo de la inteligencia, que se inicia desde los balbuceos.



**Social:** es el área que facilitará las relaciones del niño con las otras personas, inicialmente con los padres (especialmente con la madre o cuidador) y familiares.

**Afectiva:** esta es una de las dimensiones de desarrollo de mayor carencia por las diferentes condiciones en que llegan los niños, es aquí donde la palabra, el gesto, la mirada entran a jugar un papel muy importante, somos de por sí humanos de contactos, nos gusta sentir al otro pero en una relación respetuosa y amable.

La experiencia de vida que nos deja el hecho de trabajar con estos niños es muy importante, pues uno pasa por todo un proceso, es decir, tener la capacidad de comprender lo injusto que suele ser en muchas ocasiones el mundo o mejor la humanidad, es ver como se cumple el refrán "DIOS LE DA PAN AL QUE NO TIENE DIENTES" es entrar en ese mundo, como lo mencionábamos al principio, en el que creíamos que nada nos afectaba y que esto solo iba a ser una práctica más o una experiencia más que nos dejaría conocimientos y unas bases sólidas para nuestra carrera, pero no, además de cada día aprender algo nuevo de cada niño, aprendimos el verdadero significado de la vida, el sentido que ella tiene y lo fundamental de tener una familia que nos enseñe y nos quiera, más que una experiencia profesional, nos llevamos una experiencia personal, algo gratificante que será aplicado a nuestra bella labor de docentes especiales.

Este semestre tuvimos la maravillosa experiencia de trabajar con bebés en la C.U.R.N.; pues en este sitio encontramos a niños que ya sea por maltrato, bajos recursos económicos, por abuso sexual, verbal o psicológico, son niños que la sociedad ve como **niños institucionalizados**, niños que sea cual sea su situación deben separarse de su familia por un periodo mínimo de tres meses o mas, y solo se devuelven si la familia demuestra condiciones favorables para hacerse cargo de los ellos, pero aquí cabe citar algunas definiciones en lo referente al niño institucionalizado.

#### Un niño institucionalizado según algunos autores:

Goffman (1984) aduce que las niñas y niños institucionalizados permanecen en hogares convivenciales, lugares de residencia, donde una gran cantidad de individuos en igual situación, comparten una rutina diaria administrada de manera formal.

Foucault (1989) caracteriza este tipo de instituciones donde los procedimientos habituales son la distribución,

clasificación, codificación, repartición de los cuerpos de quienes allí viven. Entre las características que menciona el autor se encuentra: mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno a ellos todo un aparato de observación, de registro y de anotaciones, construir sobre ellos un saber que se acumula y centraliza.

Nordys (2006), señala que la institucionalización es un estímulo altamente desencadenante de **estrés y enfermedades** que termina por somatizarse, ya que el niño no entiende por qué fue separado de sus padres o sólo interpreta el hecho como abandono y no acepta su ingreso a un **ambiente**.

Sea cual sea la definición o la interpretación lógica que se trata de dar es importante ver que estos niños tienen una familia y que por ello estos **NO SON NIÑOS DESAMPARADOS**, por lo tanto no están en condiciones de ser adoptados. Y ustedes se preguntarán ¿puede pasar mucho tiempo mientras tramitan este proceso? y les diríamos que sí, que puede ser mucho tiempo mirado objetivamente, tiempo en el cual el niño pierde ese vínculo que hace una familia, tiempo en el cual el niño es objeto de observaciones e interpretaciones, tiempo en el cual el niño no entiende por que papito y mamita no están siempre con él y justo cuando más los necesita, justo cuando una piernita duele por la vacuna, justo cuando él dijo su primera palabra que nadie escucho y nadie aplaudió debido a que habían otros 5 bebés más que atender, tiempo que él ve pasar en vano y con carencia de amor maternal o paternal, tiempo que él no entiende y nunca entenderá pero es un tiempo en el cual alguien que le cuida y le quiere le dice, *"alguien espera ansioso en casa tu llegada para recuperar ese tiempo perdido y demostrarte que realmente te ama."* La institucionalización a pesar de no condenar a los niños hacia la psicopatología, los deja vulnerables en su desarrollo intelectual y físico, sus **problemas** conductuales, y sus relaciones de apego con sus cuidadores y pares es muy común.

Durante todo el desarrollo de nuestra práctica fue importante ver la gran diferencia que existía entre el rol del docente y el rol de adulto mayor responsable (nombre asignado a la persona que se encargaba del cuidado de los bebés en la institución), y fue de gran valor ver que esta diferencia es grande, pero que las dos son tan primordiales para el desarrollo del niño, es decir, que ninguna se puede excluir del cuidado del bebé y las dos se alimentan mutuamente durante el proceso, a continuación daremos algunas conclusiones que en compañía de las docentes de formación y la orientadora de práctica pudimos deducir:



	ROL DOCENTE	ROL ADULTO MAYOR O CUIDADOR
APECTIVO	<i>Crecimiento personal del niño</i>	<i>Rutina sin tener en cuenta los avances del niño</i>
PERSONAL	<i>Generar estrategias de superación</i>	<i>Cuidado del niño</i>
PROFESIONAL	<i>Desarrollo integral de los niños</i>	<i>Formación del niño dentro de las actividades cotidianas</i>

Como vemos según esta caracterización juntos roles a pesar de ser diferentes cumple una parte importante en la formación de los bebés. Es el rol del docente y el cuidador justamente lo que le permite al niño crecer como persona y desarrollarse en un mundo que a pesar de estar lleno de limitaciones hacia él le trata de ofrecer estabilidad y amor por parte de personas que les preocupa el óptimo estado de él en todos los aspectos de la vida.

Sin duda alguna, nuestra práctica fue todo un proceso lleno de grandes sorpresas y grandes aprendizajes, un proceso que nos hizo crecer mas como personas y como profesionales comprometidas en la bella causa de educar, pero no por obligación sino por amor con el mundo y con los niños que tanto lo necesitan, es por ello que esta asignatura, nos permitió conocer cosas útiles en nuestra vida, cosas sencillas pero importantes como lo es el afecto como parte primordial en el desarrollo de los bebés, afecto que tratamos de suplir en partes, el que le ha sido negado por los padres sin importar la circunstancia, es ese afecto lleno de gran ternura, es ese afecto que nos permitió ser mas personas y es justo ese afecto el que nos llevo a dar lo mejor de nosotras durante todo el desarrollo de esta práctica, todo por que ellos estuvieran bien y sintieran lo importantes que llegaron a ser para nosotras. Algo tan sencillo pero tan necesario nos enseñaron ellos solo con una mirada y una sonrisa, y fue esto también lo que nos llevo a realizar innumerables actividades planeadas, investigadas y realizadas con todo el amor posible para ellos, actividades que se convirtieron en la base fundamental de nuestra práctica, para que ellos pequeños indefensos tuvieran un mo-

mento de vida digna y un desarrollo óptimo pero lleno de un poco de nuestro amor, otra gran enseñanza, la realización de actividades con verdadera dedicación y compromiso. Otro aprendizaje fue el aprender a dialogar, pero no un hablar por hablar, era un hablar con sentido, un hablar con una única intención, con la intención de crear un vínculo afectivo con ellos, un vínculo que nos permitiera crear en ellos hábitos para su vida, hábitos que les permitieran a ellos organizar en gran parte el mundo que los rodeaba, hábitos que para ellos más adelante se convertiría en la base fundamental de su vida. Fueron tantas cosas que ellos nos permitieron descubrir como lo es; una alimentación balanceada y dentro de un horario establecido, la aplicación de una comida complementaria en el momento justo y a la edad acorde, un sistema de vacunación, que les permitiera crecer sanos y con defensas, aunque la vacuna nos dolía mas a nosotras que a ellos, pero bueno todo era por el bien de los pequeños, hábitos de higiene de los niños y de la institución, medidas de prevención ante diferentes virosis, en fin tantas cosas que si las seguimos mencionando creo que nunca terminaríamos, y fue todo esto lo que nos dejo las bases mas grandes y mas solidas para nuestro desarrollo profesional.

Y para concluir en este escrito inspirado por los niños de la práctica y fundamentado en las experiencias vividas, les queremos dejar unas reflexiones para lograr tocar corazones y acabar en gran parte con la barbarie que aun viven muchos niños en este mundo que dice estar en continuo proceso de evolución, un tanto irónico verdad, pero un tanto cierto.

## Reflexiones

*No me maltrates soy tu sangre, recuerda que me aguardaste por nueve meses de otoño en tu vientre, soy tu hijo cuidame y valórame.*

**TE AMO MAMÁ.**

*Dame los primeros siete años de vida de un niño y te diré lo que será el hombre del mañana.*

*Teniendo en cuenta mis derechos y deberes construirás un futuro mejor.*

*Todos somos responsables de velar por una vida digna tanto la de uno mismo como la de los demás, mas aun de aquellos que necesitan que los protejamos, por diferentes circunstancias de vida.*

### **UN NIÑO AMADO ES UN NIÑO FELIZ!**

*Hacer daño a un niño es la mayor aberración pensable, sólo asumida como normal desde la absoluta locura que caracteriza nuestra cultura, nuestro tiempo. Nada, de ninguna manera ni en modo alguno, justifica en lo más mínimo el más leve de los maltratos. Quien no se da cuenta de que un bebé es lo más importante del mundo, es que está completamente loco.*

**Anónimo.**

Espero que con esta experiencia tu que estás leyendo trates de hacer del mundo de los pequeños, un mundo mas feliz y agradable para ellos, recuerda ellos no nos pidieron traerlos al mundo, fuiste tu el que decidiste traerlo, por ello ellos merecen ser felices y tener al lado una familia que les enseñe las cosas bellas que la vida les tiene.



## BIBLIOGRAFÍA

ENCICLOPEDIA: Estimulación Temprana.  
3 volúmenes. Editorial Gamma

GOFFMAN, E. (1979). La presentación del yo en la vida cotidiana. Argentina: Amorrortu Editores.

GRANDES PEDAGOGOS DE LA HISTORIA.  
Editorial Cultural. 1996. México.

PEQUEÑIN. Guía de estimulación adecuada.  
Bogota, Colombia.

SHEA THOMAS. La educación especial. Vista ecológica. Ediciones P.H. MADRID. 2.005

SERRANO, Antonio, M. Foucault. Sujeto, derecho, poder, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1986.

UMBERTO E.. El péndulo de Foucault. 1989.  
Destino Barcelona 1ª edición.

<http://www.ladiscapacidad.com/neurorehabilitacion/estimulacionadecuada/estimulacionadecuada.php>

<http://www.estimulaciontemprana.org/objetivos.htm>

## Práctica Reflexiva e Investigativa

**Liliana Yopasá García**

Educadora especial, especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa.  
Docente Cátedra Facultad de Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria los Libertadores.

[lyopasag@libertadores.edu.co](mailto:lyopasag@libertadores.edu.co)

### Resumen:

El propósito de este artículo es dar una mirada sobre tres definiciones de práctica, haciendo un análisis sobre la manera en que los docentes en formación deben responder y trabajarla en el momento que se ven enfrentados a ella. El análisis se centra en la tercera definición la cual hace referencia a un enfoque que toma a la práctica como un proceso investigativo, el cual tiene como finalidad buscar la unión efectiva entre la teoría y la práctica y estrechar los vínculos entre el conocimiento y la acción. De tal manera que el docente en formación guíe su práctica con ideas y reflexiones que busquen transformar la realidad que se vive en la escuela y no mantenerla. Finalmente, el objetivo principal de este artículo es sustentar la importancia de realizar una práctica docente reflexiva e investigativa, donde el docente aprenda al enseñar, y enseñe porque aprende, haciendo del acto educativo la fuente más auténtica para la construcción del saber pedagógico.

### Palabras clave:

Práctica Pedagógica, Quehacer Docente, Reflexividad, Investigación.

### Abstract:

This article was intended to have a look over three pedagogic practicum definitions, Doing analysis on the teacher's apprentice way have to answer and Works once they set to work. Analysis focus on third definition which is meanings which take investigative processes which have as its objective to find effective join between practice and theory. And so straighten bonds between knowledge and doing. So that teacher's apprentice Guide his own practice with ideas and reflections to look transform school reality and not to keep it. Finally, the principle aim of this article is to support how important is carry out a reflective and investigative teaching practice, where teacher learn to teach, and teach because he learn, doing educative act as most authentic source to build pedagogic knowledge.

### Key Words:

Pedagogical practicum, teaching work, reflect, investigation.



### Práctica Reflexiva e Investigativa

Para abordar el tema de la práctica que se realiza en el ámbito educativo, es necesario hablar del concepto que de ésta tienen los docentes, y desde aquí poder darle una mirada a los distintos paradigmas que se manejan frente al desarrollo de ésta.

Tradicionalmente, el docente que ve la educación como un oficio a ser aplicado, maneja un concepto tradicional de lo que es la práctica, de tal manera que la entiende como el proceso de información, observación e imitación que realiza el docente en formación sobre el desempeño que cumple el docente experto de tal manera que se constituye en el ejemplo a seguir, y de acuerdo a lo anterior, se observa cómo existe una marcada separación entre la teoría y la práctica.

Por otra parte, podemos observar la idea que se tiene de la práctica a partir del docente que la entiende desde el ámbito social. Desde este punto de vista, se maneja una concepción personalista, la cual define la práctica como el espacio que contribuye al desarrollo integral del docente en formación ya que permite acercarse de lleno a la realidad del ámbito educativo e incidir directamente en ella. Teniendo esta definición de práctica, se observa como este concepto se corresponde con los proyectos sociales comunitarios, los cuales se basan en la idea de cumplir con la misión de ayudar a las comunidades deprimidas contribuyendo así a solucionar sus problemas.

Continuando con esta línea, se tiene por otra parte la concepción de la práctica como un proceso investigativo, la cual se fundamenta en el análisis que se realiza de la acción, de las creencias, y teorías implícitas que subyacen en ellas. En este enfoque se considera necesario integrar la teoría y la práctica, ya que se entiende a la práctica como ese espacio para lograr conocimientos nuevos, los cuales deben analizarse a profundidad, a la luz de las diferentes posturas teóricas y de la realidad que se viva en el ámbito educativo en el cual se esté desarrollando dicha práctica.

Al darle una mirada a estos tres enfoques de lo que se entiende como práctica en educación, se observa cómo en el primero de ellos, el cual se encuentra más frecuentemente en la escuela, es el que en la actualidad presenta más falencias debido a que no logra enfrentar la complejidad de los aspectos que tiene que afrontar un docente en formación en el desarrollo de la misma. Siendo las cosas así, se observa cómo bajo

esta perspectiva, no se busca un docente reflexivo en su labor, propositivo y emprendedor, ya que en lo que se hace énfasis es en adiestrar al docente en formación para fortalecer destrezas de actuación en clase como lo son, el manejo de la voz, cómo motivar, cómo evaluar, cómo preguntar, etc. Haciendo más énfasis en entrenar al futuro docente para el manejo de la comunicación en el aula, dándole más significado a que la formación del futuro docente se centre en la consideración de que la enseñanza es una actividad de producción, la cual busca conseguir unos objetivos previamente elaborados. Y el proceso de aprendizaje del docente en formación esta mediado por el docente quien le enseña y supervisa a fin de formar docentes en la práctica bajo tutela y supervisión de un docente experimentado, quien es el que controla su proceso de aprendizaje.

Si tomamos el segundo enfoque, el cual se centra en el estudio de la vida social y las acciones humanas, supone una enseñanza centrada en el desarrollo integral del docente en formación, fortaleciendo su madurez, sus habilidades comunicativas, su personalidad y su realismo, como garantía de la eficacia docente. Ya que esta forma de educación tiende a producir resultados óptimos tanto en el docente en formación, como en sus estudiantes potenciales, sin embargo, no se plantea una marcada reflexión frente a su quehacer pedagógico pues prima más la necesidad de tomar su práctica como la realización de acciones que solucionen una problemática evidenciada en el lugar donde la realiza. Ahora bien, si observamos el enfoque que toma a la práctica como un proceso investigativo, la cual tiene como finalidad buscar la unión efectiva entre la teoría y la práctica, y estrechar los vínculos entre el conocimiento y la acción, se busca que el docente en formación guíe su práctica con ideas y reflexiones que busquen transformar la realidad que se vive en la escuela y no mantenerla. De tal manera que el docente en formación estará en capacidad de llevar a la práctica, sus conocimientos adquiridos, dándole de esta forma un papel importante al desarrollo de la práctica dentro de su proceso de formación, considerándola como el espacio por excelencia para aprender y construir.

Un programa en formación bajo esta perspectiva, debe ser pensado al igual que lo plantea Pérez, (1989), "como la reconstrucción del conocimiento pedagógico", donde el docente en formación tome la práctica como una experiencia reflexiva, afrontándola desde su dimensión real, es decir metiéndose en la dinámica de la escuela



de tal manera que analice la forma de funcionamiento de esta, a través de los planes, proyectos, y las formas de interacción que dentro de ella se observan, todo esto con el fin de apropiar conocimientos para re-conceptualizar sus fundamentos teóricos, ya que a través del proceso de la re-conceptualización, el cual se hace a través de analizar una problemática en especial, el docente hará una planificación, una puesta en práctica de la acción y la evaluación de esta acción, que abre paso a lo que aquí se ha llamado el camino de lo que llamamos práctica investigativa. Así como lo plantea Perkins "la reflexión es la clave de todo aprendizaje útil y genuino"<sup>1</sup>, el quehacer pedagógico de los docentes, es la fuente más auténtica para la construcción del saber pedagógico.

La teoría de la acción sustenta que la reflexión práctica conduce a una forma perfeccionada de acción humana y permite lograr cambios importantes que tienen que ver con la mejora de las acciones. El docente reflexivo es "capaz de enfrentarse a las situaciones cambiantes que se producen en las escuelas y a elaborar estrategias adecuadas para resolver cada uno de los problemas"<sup>2</sup>.

Con lo anterior se puede analizar que el trabajo que realizan los docentes en formación cuando se ven enfrentados a su práctica, se enfrentan a planear situaciones, estrategias, provocar reacciones, solucionar problemas, evaluar, confrontar, tomar decisiones y validar permanentemente su labor. A partir de este contacto con la realidad en el contexto educativo, el docente en formación, establece relaciones, confronta y llega a conclusiones derivadas de su propia experiencia lo cual confirma que este es el lugar donde se aprende a investigar a partir de la propia experiencia. Ahora bien, es importante reflexionar sobre este tipo de práctica investigativa ya que lo que impera aquí, es que esta reflexión frente al quehacer pedagógico no se quede en lo anecdótico y puramente descriptivo, lo importante, es poder establecer claramente la relación dialéctica entre la teoría y la práctica a fin de tomar lo que ocurre en esta desde un análisis riguroso y profundo de las condiciones que en ella se establecen, para de esta forma proponer una transformación.

Teniendo claro que el mejor lugar para que se dé una investigación educativa es la escuela, se hace necesario dar una mirada a las formas en que el docente en formación se relaciona con los demás agentes involucrados en el proceso de su formación, es decir, a la relación que establece con sus pares académicos, de tal manera que se conformen colectivos que se dediquen a pensarse en la dinámica educativa, en términos del saber hacer; a la necesidad del docente de conformar grupo con sus pares a fin de dar soluciones, hacer análisis y reflexionar sobre lo que se presenta en la escuela de tal manera que se conformen grupos interdisciplinarios que escriban, plasmen y propongan ideas que al confrontarlas con la teoría y luego de rigurosos análisis se den propuestas válidas y serias frente a lo que les atañe, esto del quehacer pedagógico con una mirada investigativa. Hacer estas reflexiones permitirá no caer en posiciones ingenuas de aplicar alguna propuesta para probar a "ver cómo nos va"..., puesto que estas reflexiones nos llevan a fortalecer nuestros planteamientos y dar propuestas que se alimentan de la fortaleza y el conocimiento de los que están convocados a realizar dicho proceso.

Por otra parte, es importante ahora reflexionar sobre los procesos que se deben fortalecer para que en la práctica se dé una buena relación con la teoría. Para que este proceso se dé en forma efectiva, se debe tener en cuenta el componente didáctico, el cual realiza un análisis de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, ya que el docente en formación cuando se enfrenta a su práctica siempre va preparado con un sin número de actividades, recursos y estrategias para ser realizadas, a fin de alcanzar satisfactoriamente el proceso que le atañe en ese momento, el cual es el de enseñanza; sin embargo, se debe hacer énfasis en el componente didáctico, como se mencionó anteriormente, ya que a través de esta se hace una reflexión sobre el cómo se hace y el fundamento teórico de esto que se sabe hacer. Dicha reflexión se da a partir de distintas herramientas que el docente en formación utiliza como parte de su quehacer como estudiante, y como forma de sistematizar la experiencia en la cual está participando, como son los diarios de campo, la planeación del trabajo que pretende realizar; dichas herramientas le animan al docente en formación a realizar una retrospectiva de su quehacer, para de esta forma hacer de su práctica el espacio en el cual aprende y construye.

1 PERKINS, D. La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 1997.

2 MARCHESI, A. y MARTIN, E. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza, 1998.

Finalmente, hacer de la práctica una experiencia investigativa es hacia donde se deben dirigir los esfuerzos de los docentes formadores de docentes, como también de los docentes en formación, de tal manera que la práctica debe dejar de ser entendida solamente como aquel requisito que se necesita para poderse graduar. La práctica debe ser entendida más como aquel proceso que permite a través de la experimentación y la reflexión, apropiarse de los saberes, permitiendo adentrarse en el ámbito investigativo. Ya que no es posible hablar de práctica a partir solamente de la experiencia, puesto que la vida institucional se modifica en el devenir constante de la re conceptualización de un saber, el docente formador de docentes y el docente en formación, se reconocerá como un sujeto del saber pedagógico, un sujeto investigador de ese quehacer pedagógico que solamente a él le atañe. De tal manera que la práctica como experiencia investigativa se convierte en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el docente aprende al enseñar, y enseña por que aprende, además, interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los estudiantes y, al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Pérez y Sacristán 1988.



## BIBLIOGRAFÍA

MARCHESI, A y MARTIN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza, 1998.

PATÍÑO Garzón, Luceli. *La observación de la práctica Pedagógica en la Formación de Futuros Docentes*. En: *Pedagogía y Saberes*. N° 24 (2006); p. 27-31.

PÉREZ Abril, Mauricio. *La Investigación sobre la propia Práctica como Escenario de Cambio Escolar*. En: *Pedagogía y Saberes*. N° 18 (2003); p. 70-74.

PERKINS, D. *La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1997.

QUINTERO, Josefina; Munévar, R. y Yepes, J.C. *Posibilidades de la experiencia reflexionada en las Prácticas Educativas*. En: *Pedagogía y saberes*. N° 24 (2006); p. 9-17.

RODRÍGUEZ Gómez, Hilda Mar. *Práctica Pedagógica. Una tensión entre la Teoría y la Práctica*. En: *Pedagogía y Saberes*. N° 24 (2006); p. 19-25.



# Educación y Comunidad: Cómo Enseñar fuera del Aula

**Diana Marcela Gaitán Hortúa**

Estudiante Licenciatura en Educación Pre-escolar. X Semestre  
Fundación Universitaria Los Libertadores

## Resumen:

Al hablar del contexto educativo, ubicamos nuestra mente en una institución con aulas, material didáctico, biblioteca, sala de profesores y una coordinación o rectoría donde poder enviar a los estudiantes “difíciles”. Este artículo pretende ampliar un poco este imaginario y compartir una experiencia de formación en la cual puede verse la educación y el ejercicio docente más allá de esos límites arquitectónicos.

## Palabras clave:

Contexto educativo, Experiencia, Formación y Ejercicio pedagógico

## Abstract:

When we talk about of an educational context, we located our mind on an institution with classrooms, didactic material, library, teacher's room a coordination or rectory where we can send “difficult students”. This article pretends to extend a little more this imaginary and share a formation experience in which it can see the education and the educational exercise, beyond those architectonic limits.

## Key Words:

Educational context, Experience, Formation and Pedagogic exercise

Esta experiencia se desarrolla en la localidad de Barrios Unidos. Dicha localidad es la número 12 dentro del Distrito Capital. Se encuentra ubicada en el noroccidente de la ciudad y limita con las localidades de Chapinero, Teusaquillo y Suba. Se caracteriza por albergar zonas residenciales y comerciales en las que se desarrollan actividades como: venta de muebles, calzado, litografía y repuestos automotores, así como talleres de reparación de los mismos. Dentro de las características generales se puede mencionar que es una localidad en la que predomina el estrato 3, es decir medio bajo; que cuenta con servicios de educación y salud que satisfacen, en general, las necesidades de la población. Tiene un índice bajo de analfabetismo y en materia de desnutrición presenta un bajo índice de desnutrición aguda pero uno elevado de desnutrición crónica.<sup>1</sup> En el periodo 2004-2008, el gobierno Distrital diseñó la Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional, orientada a garantizar el derecho a la alimentación, especialmente en población vulnerable (niños, niñas, personas mayores y en condición de discapacidad). A partir de esta estrategia se originan los comedores comunitarios<sup>2</sup>. En el 2007 abre sus puertas el Comedor Comunitario Alcázares, ubicado en el barrio Benjamín Herrera, ese es el escenario de esta experiencia<sup>3</sup>.

Al comedor comunitario “Los Alcázares” asisten personas de todas las edades pero predominan mayores, los niños, niñas y jóvenes. Esta población guarda estrecha relación con el ejercicio pedagógico de las prácticas académicas de los programas de Licenciatura, sobre todo si se considera que las características socioeconómicas de este grupo poblacional condicionan a los menores al pobre acompañamiento de los procesos escolares por parte de los padres y madres de familia o cuidadores, pues la composición familiar no siempre es nuclear completa.

Además de la carencia de acompañamiento en el proceso escolar de esta comunidad, es una de las motiva-

ciones para el desarrollo de la práctica académica la retribución social en la localidad donde se encuentra ubicada la universidad. El primer grupo de practicantes inicia labores en el segundo semestre de 2007 siendo el grupo que abre las puertas a la práctica pedagógica en un espacio, a primera vista, inusual. Se desarrollan labores de convocatoria para el refuerzo escolar de los niños, niñas y jóvenes asistentes al comedor y se lleva a cabo dicho proceso durante dos periodos académicos. Aunque este fue un buen inicio, en septiembre del 2008 se logra asistir a este comedor para el desarrollo de la práctica académica. Para ese momento se contó con un grupo de 4 docentes en formación que dan continuidad al refuerzo escolar iniciado por el grupo predecesor y abre un nuevo espacio: La alfabetización de personas mayores. La dinámica social del comedor empieza a cambiar, este ya no solo es el espacio de compartir el alimento sino también de compartir el saber. De la mano de las actividades académicas se incursiona en el aspecto social y se apoyan celebraciones comunitarias como el día del niño y la navidad.

La llegada a este lugar de práctica posibilitó el surgimiento de muchos interrogantes en relación con los alcances del ejercicio pedagógico en un contexto tan lejano, en apariencia, al escolar. La novedad intimida, aún más en un proceso de formación profesional. Sin embargo, la novedad es también un desafío que planteó a los practicantes la exigencia para diseñar e implementar alternativas pedagógicas que tuvieran un impacto positivo en la población. Desde ese momento se inician varios frentes de intervención: el refuerzo escolar, la alfabetización de adultos, actividades recreativas y eventos comunitarios. Este equipo realiza sus actividades durante dos periodos académicos continuos lo cual facilitó el crecimiento y consolidación del grupo de asistentes, así como el reconocimiento de la labor desarrollada por parte de la comunidad.

La respuesta de esta comunidad es algo conmovedor, y es ese cariño de las personas, ese “gracias profe” lo que permitió que no solo se incrementarán los conocimientos a nivel profesional sino que también se reafirmara la vocación por el ejercicio docente en cuanto se valora y dimensiona lo que puede aportar el saber a una comunidad, así como la importancia que tiene éste en la transformación social.

Para el primer periodo de 2009 se contó con un programa de atención a las madres gestantes y lactantes,

1 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D. C. Secretaría de Hacienda. Departamento Administrativo de Planeación. Recorriendo Barrios Unidos. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá D. C. 2004.

2 COMITÉ DISTRITAL INTERSECTORIAL DE ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN. Política pública de seguridad alimentaria y nutricional para Bogotá D. C. Bogotá. 2007.

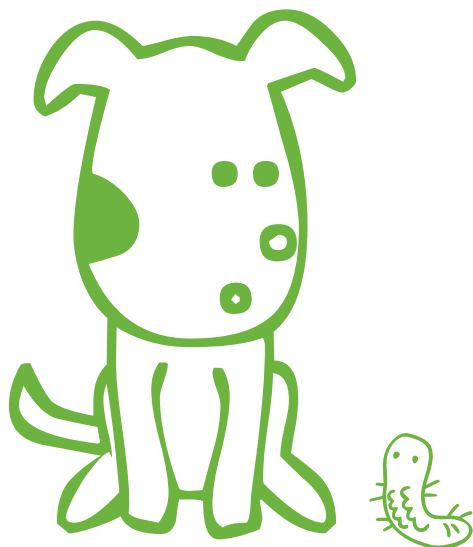
3 Alcázares, nuevo comedor comunitario en Barrios Unidos. Disponible en Internet en: <[http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/frame\\_detalle\\_noticias\\_1\\_nyn.php?h\\_id=21809&version=a](http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/frame_detalle_noticias_1_nyn.php?h_id=21809&version=a)>



cuyo objetivo era brindar orientación e indicaciones para la preparación o cuidado de los lactantes. Este programa contó con el apoyo de otro grupo de docentes en formación y contribuyó a ampliar la cobertura de la población beneficiada por las actividades de la práctica académica.

Toda esta trayectoria labrada desde la práctica pedagógica, se cristaliza en la propuesta de la creación de una biblioteca comunitaria que facilite el sostenimiento del espacio logrado y el avance académico de los asistentes al comedor. Dicha iniciativa será retomada y realizada por otros estudiantes de licenciatura que llegarán a aprender al Comedor Comunitario Los Alcázares.

Finalmente, la mayor ganancia de toda esta historia no la tienen los niños ni los adultos que, a pesar de su avanzada edad, inician el aprendizaje de la lectura y escritura. La mayor ganancia la conseguimos quienes tuvimos la fortuna de pasar por allí, de crecer en el compartir, de desafiar la creatividad con las nuevas necesidades de la comunidad pero sobretodo quienes aprendimos que la escuela es algo más que cuatro paredes y un patio de descanso en el que se encierran los conocimientos con tanto recelo que en la mayoría de las veces se quedan allí. La mayor ganancia fue entender que estamos preparándonos para ser docentes pero que el verdadero reto está fuera de las instituciones y se llama: ser maestro.



## BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D. C. *Secretaría de Hacienda. Departamento Administrativo de Planeación. Recorriendo Barrios Unidos. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá D. C. 2004.*

COMITÉ DISTRITAL INTERSECTORIAL DE ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN. *Política pública de seguridad alimentaria y nutricional para Bogotá D. C. Bogotá. 2007.*

Alcázares, nuevo comedor comunitario en Barrios Unidos. Disponible en Internet en: [http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/frame\\_detalle\\_noticias\\_1\\_nyn.php?h\\_id=21809&version=a](http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/frame_detalle_noticias_1_nyn.php?h_id=21809&version=a)

## Resiliencia, Eventos Vitales y Escuela

**Maribel García Rivera**

Psicóloga. Especialista en Educación Sexual. Máster en Psicopedagogía Clínica.  
Docente catedrática Facultad de Educación y Facultad de Psicología Fundación Universitaria Los Libertadores.  
Docente Investigadora Grupo Esperanza y Vida, Facultad de Psicología Universidad Antonio Nariño, Sede Sur, Presencial Bogotá.

**Yanine González Gómez**

Psicóloga. Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Cultural,  
Máster en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente catedrática Facultad de Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores.  
Docente Investigadora Grupo Esperanza y Vida, Facultad de Psicología Universidad Antonio Nariño, Sede Sur, Presencial Bogotá.

### Resumen

Como parte de los resultados preliminares de la investigación titulada: "Formas de significación presentes en jóvenes estudiantes de Instituciones Educativas Distritales de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá, frente a sus eventos vitales analizados desde el concepto de resiliencia", se presenta un análisis de las respuestas al cuestionario "Sucesos de Vida" dadas por 1392 adolescentes, específicamente en lo concerniente al área escolar. Entre los resultados más relevantes se encuentra que los docentes son percibidos como figuras lejanas, poco significativas para los estudiantes, los conflictos con los docentes están enmarcados en juegos de poder y hay poca participación de los alumnos en los eventos académicos en las escuelas. Lo anterior lleva a cuestionarse, entre otras cosas, sobre ¿cómo están significando los estudiantes la educación?. Las reflexiones apuntan a pensar la escuela como escenario central, ya que es en ella donde los adolescentes, pasan mayor tiempo, colocando en escena todos los aprendizajes producto de sus experiencias; además, la escuela es un ambiente clave, fundamental para que los niños adquirieran las competencias necesarias para la vida, de hecho, el fenómeno de la resiliencia cobra importancia en el proceso educativo, tanto así que a la escuela y a los educadores les aboca una tarea de responsabilidad y respuesta frente a la sociedad: la formación de ciudadanos.

### Palabras Clave

Escuela, Resiliencia, Adolescencia, Eventos Vitales, Eventos Normativos y No Normativos

### Abstract

As part of the preliminary results of the research project titled: Significance ways of young students from District Educational Institutions in the locality Rafael Uribe Uribe in Bogotá, facing vital events analyzed under the concept of resilience, an analysis of the school-related answers provided by 1,392 adolescents in the questionnaire "Life Events" is presented here. Among the most relevant results it can be found that students perceive teachers as distant, almost insignificant figures; conflicts with teachers are framed within power relations and there is a reduced students' participation in academic events. Among other things, these findings make it possible to raise the question ¿How do students signify Education? Reflections point out the school as a core scenario, since it is there where adolescents spend most of their time and where they stage the learning coming from their experiences. Besides, the school is a key, fundamental environment for children to acquire life competences; in fact, the resilience phenomenon gains importance in the educational process since both the school and teachers have a social responsibility: to form citizens.

### Key Words

School, Resilience, Youth, Life Events, Events regulatory and non-regulatory.



La presente reflexión forma parte de los resultados preliminares de la investigación titulada: *"Formas de significación presentes en jóvenes estudiantes de Instituciones Educativas Distritales de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá, frente a sus eventos vitales analizados desde el concepto de resiliencia"*, adelantada por el grupo de investigación Esperanza y Vida de la Universidad Antonio Nariño. El objetivo fundamental del estudio es caracterizar los estilos de significación de eventos vitales utilizados por una población de jóvenes estudiantes de básica secundaria, que permita identificar factores de riesgo o protección asociados con respuestas resilientes.

La investigación se realizó en dos instituciones educativas distritales de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá. Dentro de las etapas del estudio se encuentra la aplicación del Instrumento Sucesos de Vida (versión para Adolescentes)<sup>1</sup>. Este cuestionario posibilita la identificación de problemas emocionales en los adolescentes a partir de los acontecimientos estresantes a los que se han enfrentado los y las estudiantes y la evaluación afectiva que hacen de ellos. El cuestionario cuenta con 129 ítems estructurados en siete áreas: Familiar, Social, Personal, Problemas de conducta, Logros y fracasos, Salud y Escolar, indaga los eventos que los sujetos han vivenciado en los últimos doce meses en estas áreas, valorándolos como: Me sucedió y fue bueno para mí; Me sucedió y fue malo para mí; Me sucedió y no tuvo importancia o No me sucedió. Cuenta además con una pregunta abierta, que tiene como finalidad averiguar qué hacen los jóvenes para enfrentar los sucesos que consideran les afecta<sup>2</sup>. En el presente escrito, se hará un análisis preliminar de los resultados obtenidos en el área Escolar que está comprendida por siete ítems, cinco normativos<sup>3</sup> y dos no normativos.

Para tal efecto, se hace necesario precisar, en primer lugar, cómo se ha entendido la resiliencia en el presente proyecto. La resiliencia se refiere a "la capacidad para

triunfar, para vivir y desarrollarse positivamente de manera socialmente aceptable, a pesar de la fatiga o de la adversidad, que suelen implicar riesgo grave de desenlace negativo<sup>4</sup>; o la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas"<sup>5</sup>. Pero ¿qué factores de riesgo están asociados a la escuela?, ¿qué tiene que ver la escuela con la capacidad resiliente de los individuos?, más aún ¿los docentes podrían ser formadores de resiliencia en sus alumnos?, y ¿qué importancia tiene el concepto de resiliencia en el aula? Para tratar de dar respuesta a esto, se parte de considerar que las instituciones educativas, son escenarios en los que convergen múltiples representaciones de los sujetos culturales que a ella asisten; la escuela se constituye en una realidad objetiva de la cotidianidad, en la que se establecen mecanismos de control social. Los comportamientos de los actores están sujetos a unas condiciones para la acción, de manera tal que la institución actúa como agente regulador que convalida las prácticas evidenciadas en la interacción<sup>6</sup>.

En segundo lugar, como parte de esas condiciones para la acción, se tienen los eventos vitales, definidos como aquellas experiencias objetivas de cambio en la vida que exige un proceso de reajuste en las conductas de las personas para lograr una adecuada adaptación<sup>7</sup>. Esta investigación toma los sucesos de vida desde una postura contextual dialéctica, es decir, pone énfasis especial en la interrelación del sujeto con su medio, por esto, se considera que la resiliencia está ligada al vínculo que establece o puede establecer el individuo con el otro, a la interacción con las diferentes instituciones sociales como la familia, el grupo de pares, el sistema educativo, el sistema social y el contexto cultural<sup>8</sup>. Es así, que la capacidad resiliente, involucra al sujeto en diversos sistemas, no solo a nivel individual, sino que espacios como la familia, la escuela, el barrio contribuyen a la formación de sujetos resilientes. Senn, al respecto expresa "... la resiliencia es un concepto aplicable tanto a individuos, como a familias y a los sistemas sociales, particularmen-

1 Lucio, Emilia y Durán, Consuelo (2006). Sucesos de Vida, Versión para Adolescentes. de. Manual Moderno. México.

2 Gonzalez Y. (2009) Vida Cotidiana y Escuela. Revista Santiago: Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, 2009.

3 Se entiende por normativo los eventos que incluyen cambios de diversa índole, variaciones en las relaciones, que se presentan aproximadamente al mismo tiempo entre adolescentes de la misma edad y que además son típicos de esta etapa del desarrollo de vida, que por lo tanto son percibidos como medianamente estresantes y de fácil control. Los no normativos, son los eventos de vida significativos y críticos, que aumentan la probabilidad de producir un desajuste en el adolescente, son de poca frecuencia y difíciles de predecir.

4 Cyrulnik, B. (2000). La maravilla del dolor. Madrid: Granica.

5 Melillo, A. y Suárez. (2002). Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.

6 González, Y. y García, M. (2008). Observatorio Pedagogía de la Infancia. Boletín No. 6. Pág. 12.

7 Goldberger, L. Y Breznitz, Sh. (1993). Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects. The Free Press: Toronto, Canadá.

8 Melillo, A. y Suárez. (2002). Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.

te cuando esta noción es asumida como la capacidad de los sistemas de persistir a través del cambio<sup>9</sup>.

Lo anterior justifica la utilización de la escuela como escenario central, ya que es en ella donde los adolescentes, pasan mayor tiempo, colocando en escena todos los aprendizajes producto de sus experiencias. Es en el contacto directo, en la relación con los otros, donde el adolescente, empieza a leerse y a entenderse como parte activa de la sociedad, en donde aprende de los otros y con los otros, de esta manera el espacio educativo se constituye en el lugar privilegiado donde el sujeto construye esta condición<sup>10</sup>. De hecho, el cuestionario Sucesos de Vida, en el área escolar involucra aquellos eventos dentro de este contexto en el que se desenvuelve el adolescente, que tienen que ver con su desempeño académico, su relación con maestros y compañeros, y con cambios dentro del ámbito escolar<sup>11</sup>.

El instrumento se aplicó a 1392 estudiantes (719 mujeres y 673 hombres) entre los 11 y los 18 años de edad. Los resultados muestran, primero, que aunque el cambio de escuela es considerado como un evento propio de la adolescencia, el 71,9% de la población no lo ha experimentado; sin embargo el 6,8% que si lo ha vivido lo identifica como un evento sin importancia. Es interesante en este punto, más que analizar la cifra anterior, pasar a preguntarse qué formas de relación están operando en el sujeto y en su entorno escolar, que un cambio de espacio físico, de compañeros y de maestros se representa como un evento sin importancia. En contraste, un 15% de los estudiantes consideran que cambiar de escuela fue bueno para ellos y en contraste un 6,3% lo evidencian como malo.

En cuanto a la relación docente-estudiante se tiene que 67,7% de los y las participantes no han tenido problemas con sus maestros, estas cifras invitan a preguntarse acerca del tipo de relación que los y las estudiantes establecen con sus maestros y maestras, es decir, son lo suficientemente cercanas, respetuosas, de apoyo donde no hay espacio para el conflicto; o por el contrario al no encontrar en sus docentes una relación que supere lo funcional académico, el estudiante se aleja de ellos,

lo que por obvias razones no eliminaría el conflicto. El 10,4% de los estudiantes han tenido dificultades con sus profesores mereciendo esto para ellos una valoración de no importancia, el 5% identifica algún tipo de ganancia en las situaciones problemáticas que se han presentado con sus docentes y un 16,9% considera que esas mismas situaciones fueron malas para ellos. Vale la pena mencionar que los estudiantes expresaron que en ocasiones sus docentes son percibidos como figuras lejanas, con las que tener conflictos, puede llegar a complicar los resultados académicos de los estudiantes, por los juegos de poder implícitos en la relación.

En tercer lugar, se evidencia que a pesar de ser el evento de la pérdida escolar un evento normativo, el 84,3% de las y los estudiantes expresan no haberlo presentado, es pertinente preguntarse al respecto, si los decretos de promoción automática, o los que regulan los sistemas de evaluación en las instituciones educativas en Colombia favorecen esta situación. En menor proporción se encuentran aquellos para quienes perder o repetir un año no implica un traumatismo mayor ya que es el 1,2% del total de participantes quienes están en esta condición. ¿Cómo están significando los estudiantes la educación?, ¿cuál es papel de la educación que los estudiantes otorgan en sus vidas?, resolver estos interrogantes, permitirá entenderlo. El 3,2% de las y los participantes encuentran bueno para ellos la pérdida o repetencia de algún año y el 11,3 % identifican este mismo evento como malo. Algo similar ocurre con la reprobación de exámenes o materias importantes. Un 63,1% no han reprobado un curso (en el último año), el 5,5% considera que la pérdida no les ha importado, el 5,4% encuentran buen para ellos reprobado y el 25,9% consideran malo para ellos este evento.

En cuarto lugar, se encuentra que el 97,8% de los estudiantes refieren no haber abandonado la escuela, siendo esto adecuado ya que se identifica como un evento no normativo.

En quinto lugar, la participación de los estudiantes en eventos extra-académicos en las escuelas resulta escasa (64,9%), le sigue el 28,8% que encuentra óptimo haber participado, el 4,4% se ubican como indiferentes en los efectos que dicha participación pudo generar en ellos y un 1,9% consideran malo haber participado. Esto nos lleva nuevamente a pensar en el impacto que el paso por las instituciones educativas está generando en los y las estudiantes y cómo se constituyen las relaciones al interior de éstas.

9 Senn, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Amorrortu editores. México.

10 González Y. (2009) Vida Cotidiana y Escuela. Revista Santiago: Universidad de Oriente. Santiago de Cuba Abril 2009

11 Lucio, Emilia y Durán, Consuelo (2006). Sucesos de Vida, Versión para Adolescentes. de. Manual Moderno. México.



Todo lo anterior nos permite ver que existen relaciones complejas entre los estresores y los efectos que éstos producen en los adolescentes. Dentro de estos factores se reconoce la importancia de la forma subjetiva en que la persona evalúa el suceso, de hecho, la posibilidad de generarse un estado de malestar, gracias a estos eventos, depende fundamentalmente de las condiciones del sujeto, las cuáles serán evaluadas y reconocidas desde la capacidad que tiene para enfrentarlas. Partiendo de los supuestos mencionados, es posible pensar que el desarrollo de un sistema subjetivo de significado implica el desarrollo del sistema conceptual, así como la percepción, la memoria, la representación de eventos y las relaciones entre estos sistemas de representación. El desarrollo de sentido debe considerarse como un resultado de la interacción entre los niveles cognitivo, social y lingüístico, la cual supone la representación subjetiva del mundo cultural y social.

Por lo tanto, a la escuela y a los educadores les aboca una tarea de responsabilidad y respuesta frente a la sociedad: la formación de ciudadanos. Es innegable que en esta tarea la formación de valores es un desafío y a la vez un compromiso. El filósofo español Fernando Savater dice, entre otras cosas, que si la responsabilidad por la formación ética, por los valores y los comportamientos básicos pasa a depender ahora mucho más que en el pasado de instituciones y agentes secundarios, también se abren mayores posibilidades de promover concepciones tolerantes y diversas<sup>12</sup>. Esto significaría que además de tener una nueva responsabilidad, la escuela tiene, potencialmente, una oportunidad más y en este sentido, los docentes se deben manifestar interesados, preocupados y ocupados por el desafío que la sociedad les plantea<sup>13</sup>.

De hecho, el fenómeno de la resiliencia cobra importancia en el proceso educativo porque se evidencia que, después de la familia, la escuela es un ambiente clave, fundamental para que los niños adquirieran las competencias necesarias para salir adelante gracias su capacidad para sobreponerse a la adversidad. La resiliencia es un concepto que puede resultar clave para que la educación cumpla sus objetivos fundamentales: formar personas libres y responsables. El fomento de la resiliencia en el ámbito escolar y comunitario es importante para establecer vínculos prosociales, actitudes y

comportamientos positivos, reafirmar los valores y evitar el aislamiento social que conduce a otros problemas graves, como la violencia y la discriminación.

Las aulas no sólo son espacios del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino constructores y facilitadores de resiliencia, pues las fortalezas de un alumno lo harán pasar de un estado de riesgo escolar, o incluso vital, a la superación de ese estado de riesgo y el ingreso en otro donde estará ileso y saldrá fortalecido. Las relaciones constructoras de resiliencia en la escuela se caracterizan por centrarse en los puntos fuertes de los alumnos. Los docentes que trabajan en las escuelas deben buscar las fortalezas de cada alumno con la misma minuciosidad que suelen emplear para detectar sus problemas, y hacérselas ver para hacer de éstas una herramienta de la enseñanza.

En el campo educativo, pensar en términos de resiliencia implica poner el foco en la adquisición y desarrollo de competencias y facultades, en los puntos fuertes y no en los déficits. Los estudios indican que aquellos niños que han generado un comportamiento resiliente, es decir, que han podido sobreponerse a esas experiencias negativas fortaleciéndose en el proceso, han contado con alguna persona, ya sea de la familia extensa o de la comunidad, con quien lograron establecer un vínculo positivo. Es aquí donde el rol de la escuela, y en particular el de los docentes, adquiere todo su valor y su complejidad. Aquí, como lo señala Melillo, la cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los niños y los adolescentes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable<sup>14</sup>.

Lamentablemente, en las escuelas habitualmente se pone el mayor empeño en detectar los problemas, déficit, falencias, en fin, patología, en lugar de buscar y desarrollar virtudes y fortalezas. Por eso y para empezar, una actitud constructora de resiliencia en la escuela implica buscar todo indicio previo de resiliencia, rastreando las ocasiones en las que tanto docentes como alumnos sortearon, superaron, sobrellevaron o vencieron la adversidad que enfrentaban y con qué medios lo hicieron.

12 Savater, F. (2008). El valor de educar. Barcelona: Ariel S.A.

13 González, Y. y García, M. (2008). Observatorio Pedagogía de la Infancia. Boletín No. 6. Pág. 13.

14 Melillo, A. (2004): "Proyecto de construcción de resiliencia en las escuelas medias", presentado en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.





La construcción de la resiliencia en la escuela implica trabajar para introducir los siguientes seis factores constructores de resiliencia<sup>15</sup>.

1. Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico.
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces.
3. Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones (esto vale para los docentes, los alumnos y, eventualmente, para los padres).
4. Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-escuela positiva.
5. Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo.
6. Enseñar "habilidades para la vida": cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones.

Lo anterior, sólo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes. La discusión no termina, por el contrario se debe dar en forma continua, siendo cada vez más necesario convocar a todos los implicados en el proceso de formar a los colombianos que en el futuro manejarán política, social, económica y educativamente nuestro país; es una invitación permanente a reflexionar sobre el ejercicio docente y las implicaciones que éste tiene sobre los y las estudiantes, pero sobre todo se hace necesario y urgente, proponer nuevas estrategias para que las escuelas colombianas sean cada vez más saludables, incluyentes para todas y todos.

<sup>15</sup> Henderson, N. y Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela., Buenos Aires: Paidós.

## BIBLIOGRAFÍA

Cyrulnik, B. (2000). *La maravilla del dolor*. Madrid: Granica.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.

Goldberger, L. Y Breznitz, Sh. (1993). *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects*. The Free Press: Toronto, Canadá.

González Y. (2009) *Vida Cotidiana y Escuela*. Revista Santiago: Universidad de Oriente. Santiago de Cuba Abril 2009.

González, Y. y García, M. (2008). *El Acto Pedagógico: Experiencia y Encuentro de Subjetividades*. En Observatorio Pedagogía de la Infancia. Boletín No. 6. Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Educación.

Grotberg (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Gedisa. Barcelona.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela.*, Buenos Aires: Paidós.

Melillo, A. (2004). "Proyecto de construcción de resiliencia en las escuelas medias", presentado en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Melillo, A. y Suárez. (2002). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel S.A.

Grotberg (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Gedisa. Barcelona.

Senn, A (2000). *Desarrollo y Libertad*. Amorrurtu editores. México.



## Línea de investigación Pedagogías, Didácticas e Infancias *Documento de Fundamentación\**

Grupo de Investigación Pedagogías

Irene Rodríguez

Lorena Martínez

Marlene Jiménez

Alejandro Martínez

Mónica Luengas

Juana Amaya

Raúl Infante Acevedo

### CONTENIDO

1. **Por qué Pedagogías, Didácticas e Infancias:** El grupo pedagogías como antecedente directo de la línea de investigación.
2. **Las categorías de la línea:** Posibles rutas investigativas para los miembros de la comunidad académica de los Libertadores.
  - 2.1. ¿Qué investigar en pedagogía?
  - 2.2. ¿Qué investigar en didáctica?
  - 2.3. Las infancias abordadas pedagógica y didácticamente: Algunas pistas de por dónde empezar
    - 2.3.1. Infancia moderna
    - 2.3.2. Infancias contemporáneas
3. **Impacto de la línea en el desarrollo académico del currículo:** Articulación con la docencia, creación de semilleros y retroalimentación permanente al plan de estudios
4. **Fundamentación de la Dinámica investigativa de la Facultad de Ciencias de la Educación:**  
Los proyectos de la línea
  - 4.1. Proyecto inclusión educativa
  - 4.2. Proyecto Imaginarios de evaluación
  - 4.3. Proyecto derechos humanos e infancia
  - 4.4. Proyecto didácticas de la educación preescolar y especial y práctica pedagógica
5. **Articulación con las líneas institucionales de Investigación:** Línea de Pedagogía, medios y mediaciones
6. **Proyectos de investigación culminados y en desarrollo**
7. **Publicaciones**

### BIBLIOGRAFÍA

\* Documento elaborado por Raúl Infante Acevedo.

## Presentación

Los cambios de la educación superior a partir de los procesos de acreditación en Colombia, pusieron de manifiesto la importancia de la investigación en el ámbito académico. En un principio tales procesos colocaron en evidencia la prevalencia de funciones sustantivas de las instituciones de educación superior como la docencia y la extensión; sin embargo, la investigación ha sido vista muchas veces como improductiva, inoficiosa, costosa y sin un impacto real en la propia universidad y en el contexto social, económico y cultural en la que esta se desenvuelve. Así las cosas, la investigación se ha asumido mayoritariamente como aquella realizada por estudiantes para efectos de titulación en la casi mayoría de centros universitarios del país y de forma minoritaria como investigación en sentido estricto.

No obstante lo anterior, la implementación de la cultura de la investigación en los centros de educación superior, ha demostrado en corto tiempo que la investigación no es solamente propia de "científicos" solitarios encerrados en laboratorios sino que, es una cultura que se puede construir y afianzar de manera paulatina al interior de las instituciones y es a su vez motor importante de los programas curriculares.

En este sentido, este documento presenta los antecedentes y el sentido de la línea de investigación Pedagogías, didácticas e infancias y sus efectos académicos en la vida institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación como son: Impacto en el currículo, proyectos que la componen y, por último, la relación entre la línea de Facultad y la línea institucional denominada Pedagogía, Medios y Mediaciones.

## 1. Por qué Pedagogías, Didácticas e Infancias: El grupo Pedagogías como antecedente directo de la Línea de Investigación

La exigencia investigativa en las universidades colombianas a propósito de los procesos de acreditación precipitó la irrupción de numerosas líneas de investigación; no obstante, en muchas ocasiones estas líneas no se encuentran debidamente fundamentadas y se constituyen más bien, en una meta futura por alcanzar. Por esta razón es importante establecer cuál es el antecedente investigativo existente al interior de los programas académicos a la hora de crear tales líneas.

El primer elemento con el que se cuenta, lo constituye los trabajos de grado; la investigación formativa realizada por estudiantes y dirigida por sus maestros va delineando campos temáticos de experticia y predilección investigativa orientados por fines institucionales; un segundo elemento es la investigación propiamente dicha realizada por docentes universitarios y que, en suma, consolidan el fuerte académico de los programas curriculares. Los elementos anteriores marcan el camino recorrido en la Facultad de Ciencias de la Educación: selección de campos temáticos evidenciados en los trabajos de grado dirigidos, conformación de grupos de estudio alrededor de estos tópicos investigativos, formulación de proyectos de carácter institucional e, incluso, presión académica producida por pares académicos en procesos de acreditación que exigen la organización de estas actividades alrededor de líneas y grupos de investigación; por tanto,

*"Vamos a proponer que se acepte que las investigaciones realizadas por grupos sociales y asociaciones de investigadores, que delimitan el campo donde se ejerce su acción, se proponen y regulan sus actividades desde opciones estratégicas y en su desarrollo obtienen resultados que, en ocasiones, se materializan en productos tangibles. Esta es una noción general importante para tener una referencia sobre las formas que toman las actividades asociadas a la investigación en las universidades. Para realizar la investigación son necesarias estas asociaciones que dan lugar a la conformación de grupos orientados racionalmente mediante planes estratégicos, que proponen desarrollar actividades que pueden clasificarse como i) de investigación propiamente dicha, a través de proyectos, ii) de vinculación de la investigación con la formación o iii) de circulación y apropiación de los resultados alcanzados"*

Surge entonces el concepto de línea de investigación como articulador central del Grupo Pedagogías reconocido y escalafonado por Colciencias en categoría D. El grupo entra a definir entonces sus énfasis de búsqueda de la siguiente manera: opta por asumir como principal problema de reflexión la pedagogía por ser esta la disciplina fundante de las Facultades de Educación ya que el mundo contemporáneo exige hoy en la formación de

1 Charum, Jorge. Sobre las políticas de investigación en la universidad, En Revista: Nómadas N° 17, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Bogotá, Octubre de 2002, p. 186.



sujetos sociales una mirada renovada de la educación que supere los viejos presupuestos instrucionistas imperantes en la escuela. Es decir, entendemos la pedagogía como la ciencia que estudia la educación en su más amplio sentido, el de campo intelectual en el que confluyen discursos y prácticas de la educación formal, no formal e informal y en donde la didáctica aparece como ciencia prospectiva preocupada por las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Evidentemente y tal como lo anota Ricardo Lucio no existe pedagogía sin didáctica, ni didáctica sin pedagogía, razón por la cual se establece la segunda categoría de la línea: la didáctica. Como se colige de lo expuesto estas dos ciencias prospectivas como las llama el propio Lucio, se constituyen en la principal herramienta para pensar, en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, su objeto de estudio, las infancias contemporáneas. Se asume que la infancia contemporánea presenta rasgos distintos de aquella que algunos autores han dado en llamar “tradicional” ya que los niños y niñas de hoy crecen y construyen sus proyectos de vida en plena era digital, los medios de comunicación, la revolución informática, la formación ciudadana entre otros aspectos que se constituyen en el contexto académico y formativo pero, también, social y político en el cual la pedagogía y la didáctica deben pensar las múltiples infancias presentes en la sociedad. Por consiguiente pedagogías, didácticas e infancias son los ejes fundamentales de reflexión. Tal delimitación es coherente con el concepto de línea que es entendido como:

*“Organizaciones temáticas y definiciones problemáticas que orientan el desarrollo de programas y proyectos de investigación, coherentes entre sí y encaminados a la generación y aplicación de conocimiento relevante para la solución de problemas acuciantes en la sociedad y para el desarrollo económico y la innovación”.*

De esta manera se identifica, modela y orienta el rumbo académico del Grupo Pedagogías a partir de la formulación y consolidación de la línea. No obstante lo anterior se deja claro que,

*“La concreción operativa de las líneas, se logra en la formulación y desarrollo de proyectos de investigación. Esta organización de la investigación permite*

*dar respuestas a problemas prioritarios, a la vez que va especializando las distintas unidades y centros académicos en aspectos de la realidad, lo que contribuye a la profundidad y al fortalecimiento de sus equipos de investigadores”*<sup>3</sup>

En otras palabras se entiende que la acción investigativa supera hoy la simple asesoría de trabajos de grado y exige a los profesores en calidad de investigadores, producir conocimiento reconocido y aceptado por otras comunidades académicas, socializar sus logros mediante publicaciones y exposiciones públicas y, además, responder a los requerimientos efectuados desde las instancias de medición y clasificación del conocimiento.

## 2. Las categorías de la línea: Posibles rutas investigativas para los miembros de la comunidad académica de Los Libertadores

### 2.1. ¿Qué investigar en pedagogía?

En el contexto colombiano ha existido una preocupación central por recuperar la pedagogía como una ciencia capaz de comprender y explicar el fenómeno educativo. El intento más notorio se ha presentado en los últimos veinte años con el Movimiento Pedagógico. Como se sabe numerosos intelectuales de distintas vertientes se dieron a la tarea de pensar en torno al estatuto epistemológico de la pedagogía. Obviamente, esta reflexión hacía parte del debate suscitado al interior de las ciencias sociales, de sus constantes cuestionamientos y del ocaso interpretativo de los grandes paradigmas. El objetivo fundamental seguía siendo como recuperar la pedagogía para la reflexión educativa, cómo lograr un fundamento epistémico reconocido por las demás disciplinas y, sobre todo, como alejarse de la llamada *tiranía de las disciplinas de la educación* que monopolizan el análisis educativo.

En nuestro país, esta discusión adquirió enormes dimensiones con la promulgación del Decreto 272 de 1998 que consagró la pedagogía como disciplina fundante de las Facultades de Educación a nivel nacional. Se hicieron entonces notables esfuerzos por releer los clásicos y fundamentar nuevas lecturas sobre la peda-

2 Fundación Universitaria Los Libertadores, Sistema General de Investigaciones, Bogotá, 2009, p.p. 21-22.

3 Rico de Alonso, Ana; Investigación en la Universidad Colombiana: Contexto y estrategias, En Revista: Nómadas N° 5, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá, septiembre de 1996, p. 134.

gogía. Como es obvio, los grandes pedagogos han sido una gran herramienta para hacer frente a los nuevos requerimientos. Pese a lo anterior, en la actualidad, las grandes teorías han perdido capacidad explicativa y por ende, es necesario examinar las posturas críticas que al interior de la misma pedagogía, reclaman un tipo de saber *descentrado*, que rescate las singularidades y esté en capacidad de responder a los retos del multiculturalismo. Algunos han llegado a plantear que,

*"Ante la desconexión de la pedagogía sistemática con el mundo actual, los caminos a seguir por la pedagogía son variados e interesantes: informatizarse, semiotizarse, indagar por la posibilidad de una formación estética, por la riqueza narrativa de los mitos, por la factibilidad de una pedagogía del cuerpo; perseverar en la reconstrucción histórico-epistemológica de sus conceptos y en la conformación de un archivo pedagógico a nivel internacional".*

En este orden de cosas, es conveniente fijar tres aspectos esenciales del debate. En primer lugar, interrogarnos por el estatuto epistemológico de la pedagogía. Segundo, estudiar construcciones paradigmáticas representadas en los grandes pedagogos, leídas como visiones sistemáticas de la pedagogía y, por último, ante la fractura y fragmentación de los "grandes metarrelatos", observar y estudiar la emergencia nuevos saberes que propenden por el rescate de las singularidades y especificidades propias de las culturas contemporáneas. Nos referimos al aporte de las pedagogías críticas.

Como se deduce de lo anterior, el objeto de estudio de la pedagogía no debe circunscribirse a los temas de interés en una Facultad de Ciencias de la Educación, por el contrario, debe cobijar múltiples escenarios donde tiene lugar la relación educativa. Entre otros temas-problema podemos encontrar los siguientes:

- Currículo y evaluación educativa.
- Sentido de la práctica pedagógica o docente.
- Modelos pedagógicos contemporáneos.

- Modelos pedagógicos y educación superior.
- Proyectos pedagógicos de aula.
- Inclusión social y educativa.
- Dimensiones pedagógicas de escenarios educativos alternativos al aula: calle, ciudad y organizaciones empresariales.
- Pedagogía, virtualidad y nuevas tecnologías.
- Pedagogía reeducativa, del ocio y del manejo del tiempo libre.

## 2.2. ¿Qué investigar en didáctica?

La didáctica al igual que la pedagogía es una ciencia prospectiva, es decir, que su estatuto epistemológico se encuentra en permanentemente construcción y cambio. La didáctica es frecuentemente invocada y reivindicada no solo en los espacios dedicados a pensar la educación sino como una necesidad de cualquier profesión que en algún momento establece contacto con la docencia. Sin embargo ella es muy esquivada, renuente a entrar al aula de clase. En muchas ocasiones está ausente incluso de las clases cuyos títulos señalan que son espacios didácticos.

De lo anterior podemos inferir que la clase tradicional y magistral vence con amplio margen cualquier pretensión didáctica. Existe un triunfo de la escuela tradicional. Por esta razón es menester que en una Facultad de Ciencias de la Educación la reflexión pedagógica se acompañe de la didáctica. Así las cosas por didáctica entendemos,

*El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc., La didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa<sup>5</sup>.*

Ahora bien en procesos de formación de maestros la didáctica debe erigirse como un saber fundante al igual que la pedagogía. De hecho durante la puesta en marcha de la acreditación en el país, se habló con mucha

4 Alberto Martínez, Pilar Unda, Marco Raúl Mejía. "El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico". En: Veinte Años del Movimiento Pedagógico. 1982- 2002. Entre mitos y Realidades. Cooperativa editorial del Magisterio. Corporación Tercer Milenio. Medellín. 2002. p. 72.

5 Lucio, Ricardo, Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica, En Revista: Universidad de la Salle, julio de 1989, Año XI, Nº 17.



elocuencia sobre el carácter fundante de la pedagogía pero casi nada o nada se dijo de la didáctica. Por esta razón en la línea de investigación se nombra, proyecta y define como intencionalidad explícita la búsqueda de estrategias, métodos y rutas que fortalezcan la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo.

Así para los currículos dedicados a la educación infantil la didáctica de disciplinas como la lectura y la escritura, las ciencias sociales, las matemáticas y las ciencias naturales es de máxima importancia,

*Por ello la didáctica, como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento. Se habla así de una didáctica general, como también de una didáctica de las matemáticas o de las ciencias sociales, de una didáctica de la enseñanza secundaria o de una didáctica del trabajo científico. Aunque también podría hablarse de una didáctica de la psicomotricidad o de una didáctica del comportamiento intersubjetivo, en cuanto que estos aspectos pertenecen al mundo de lo aprendido y, por tanto, de alguna manera pueden ser enseñados sistemática y planificadamente, en la educación institucionalizada<sup>6</sup>.*

Por último es importante señalar que la didáctica como disciplina y práctica se encuentra anudada a la pedagogía. Sin embargo, es posible identificar tópicos de interés en este campo como son:

- Didáctica de las disciplinas (es decir que cualquier campo del saber cuando se enfrenta a la docencia debe desarrollar una dimensión didáctica).
- Elaboración de materiales educativos.
- Elaboración y puesta en marcha de metodologías didácticas específicas.
- Propuestas encaminadas a fortalecer competencias básicas de los estudiantes como lectura y escritura, métodos de estudio, etc.
- Uso de medios de comunicación y nuevas tecnologías en procesos de aprendizaje.
- Materiales educativos para personas en condición de discapacidad o para la inclusión educativa y social.

<sup>6</sup> Ibid.

### 2.3. Las infancias abordadas pedagógica y didáctica-mente: algunas pistas por donde empezar

El objeto de estudio de los programas de educación infantil en sus distintas modalidades es sin duda alguna el tema de las infancias. Hoy por hoy, existe una amplia gama de posibilidades interpretativas para entenderlas y a su vez, disímiles contextos socio- culturales donde estas, las infancias, cobran sentido. Podríamos hablar por lo menos de dos momentos claves para entender la construcción histórica de la misma: infancia moderna comprendida entre finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XX y por infancia contemporánea aquella ubicada de 1950 hasta la actualidad.

**2.3.1 La infancia moderna** nace con su gran precursor y descubridor Rousseau; en su obra el Emilio la infancia cobra cuerpo como etapa de desarrollo humano. Se trata de entender este periodo no solo como preparación para el mundo adulto, sino como un momento vital con características de desarrollo propias. La experiencia, la acción educativa direccionada por los intereses del niño, la preeminencia de los sentidos, el papel orientador del maestro entre otros aspectos, constituyen las bases de un nuevo hito educativo de la humanidad, la escuela nueva o pedagogía activa. De esta manera se infiere que,

*Rousseau en el Emilio, desarrolla una crítica a la educación de su tiempo; advirtiendo el desconocimiento del niño por medio de la mentalidad adulta, la educación solo sirve para enseñar la falsedad, "para hacer dobles a los hombres que, aparentando hacer el bien a los demás, no buscan sino su propio provecho" (1996, p.15). La educación podría ser reemplazada desde sus primeros años por la acción de la naturaleza, la acción de la experiencia, que es anterior a todas las lecciones que el niño pueda recibir. En el fondo Rousseau apunta en su Emilio a una educación que toma cuerpo en el reino de la libertad, dejando a su naturaleza manifestarse espontáneamente, poniéndole en condiciones de ser siempre dueño de sí mismo y no contrario a su voluntad<sup>7</sup>.*

Ahora bien este proyecto educativo estuvo encaminado en su momento a los niños blancos de clase alta, será otro autor, Jean Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) quien lanza su mirada a una población opacada hasta

<sup>7</sup> Infante Acevedo, Raúl, Jiménez Absalón, Infancia y Ciudad en Bogotá, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas, Bogotá, 2008. p. 32.



ese momento y sobre la que la reflexión pedagógica poco había explorado “descubre la infancia desheredada y pobre, que comienza a emerger en la modernidad, y reivindica, para finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, el cuidado del niño, la educación de los párvulos y, en general, la educación para los niños campesinos y niños pobres de las ciudades”<sup>8</sup>.

Se perfila a partir del desarrollo del mundo capitalista una nueva clase de niños y niñas vinculados al mundo del trabajo y en general a los procesos de producción. La Inglaterra de la segunda mitad del siglo XIX atiborra las calles de las ciudades con niños de todas las edades y de múltiples condiciones que encuentran en el espacio urbano un escenario privilegiado de desarrollo. No obstante lo anterior, la ciudad como espacio o lugar de la infancia se limita y familia y escuela se convierten en nuevos escenarios de desarrollo infantil,

*"De esta manera Philippe Ariés, en el siglo XIX, evidencia el paso del niño que participa normalmente del espacio urbano, con o sin padres, a restringir su espacio de socialización a la casa, y, posteriormente, la escuela. La infancia tradicional termina de tomar cuerpo entre 1850 y 1950, coyuntura en la que se consolida la urbe y el capitalismo en el mundo occidental"*<sup>9</sup>

La infancia moderna como vemos aglutina diversas formas de ser niño aunque su respuesta social y educativa se preocupa básicamente por su control. Se consolida así una concepción de infancia supeditada a la protección y la escuela tradicional por ende, alcanza su mayor valor.

**2.3.2. Infancias contemporáneas:** Surgen a partir de los cambios vertiginosos producidos en la segunda mitad del siglo XX en el campo de información y la tecnología que transforma en gran medida el mundo conocido y la forma de relacionarnos con el entorno. Este fenómeno ocasiona por lo menos dos características que cambian las nociones de infancia aceptadas hasta ese momento. En primer lugar como lo anota el historiador inglés Hobsbawm se produce a nivel mundial una especie de “muerte del campesinado” ya que cada a raíz de los grandes avances tecnológicos, menos personas pueden producir hoy los alimentos para abastecer el planeta entero, lo que genera la salida del campesino del campo y su ubicación en el mundo de la ciudad, se propicia entonces una urbanización global.

En segundo lugar, las tecnologías de la información imponen de manera mayoritaria una sociabilidad urbana, es decir, consume, independientemente de donde se encuentre ubicado, música, televisión, vestuario, vocabulario, gastronomía, etc. regidos por la lógica urbana. Por estas razones,

*"La configuración de la infancia contemporánea, cuyo punto de corte ubicaremos entre la segunda posguerra (1950) hasta la fecha, es aquella infancia que no se puede leer de manera independiente del papel que juegan, al menos, dos nuevas variables con relación a la infancia moderna: en primer lugar la transformación del entorno espacial, expresado en la constitución de las grandes ciudades y sus consecuentes repercusiones en la vida cotidiana en el proceso de socialización de los niños, y en segundo, la irrupción de los medios masivos de comunicación, de manera particular la televisión, y sus respectivas implicaciones en el manejo del ocio, el tiempo libre (Hobsbawm, 1995, pp. 266 -267) el consumo globalizado y la materialización de las identidades descentradas e inacabadas, en las que se encuentra inmerso este nuevo tipo de infancia"*<sup>10</sup>

La infancia contemporánea se transforma entonces de manera radical. De la infancia tradicional, carente y dependiente del mundo adulto, de la escuela y la familia a una infancia cruzada y si se quiere conectada a nuevos escenarios de socialización representados en el mundo televisivo, las redes sociales, el cine, la internet, entre otros. Estas influencias culturales generan lo que algunos autores denominan infancias digitales y otros más pesimistas llaman desaparición y muerte de la infancia. Lo anterior no indica que no existan niños sino que la forma que teníamos de concebirlo se ha modificado sustancialmente. Por eso los temas que se convierten hoy en retos investigativos en este campo son variados, veamos,

- Derechos de la infancia y construcción de políticas públicas.
- Agresividad, maltrato y violencia infantil.
- Constitución de audiencias infantiles.
- Infancias escolarizadas.

<sup>8</sup> Ibid. p. 33

<sup>9</sup> Ibid. p. 35

<sup>10</sup> Ibid. p. 38





- Infancias en contextos de desventaja social: desplazados, menores trabajadores, niños desvinculados del conflicto armado, en proceso de adopción y abandonados, entre otros
- Infancia, salud y familia

### 3. Impacto de la línea en el desarrollo académico del currículo: Articulación con la docencia, creación de semilleros y retroalimentación permanente al plan de estudios

Como hemos visto hasta aquí, la creación de una línea de investigación supone en el mejor de los casos, la creación de una comunidad académica nucleada por temas de interés que traza además, un plan estratégico de mejora y consecución de logros investigativos en el corto y mediano plazo. Sin embargo, sus efectos no pueden quedarse allí, la línea exige nuevos y novedosos retos a las unidades académicas a las cuales pertenece.

En primer lugar reta y transforma la concepción tradicional de docencia como transmisión e instala una práctica de socialización de preguntas de investigación, de búsquedas compartidas, de resultados de investigación que supera el aprendizaje memorístico, acrítico y pasivo de estudiantes que trasciende la transmisión mecánica de datos por parte del profesor. "Cuando una facultad desarrolla una línea de investigación fomenta "la pesquisa bibliográfica, el rescate del hábito de la lectura, la construcción de la cultura de la escritura, el debate y la confrontación académica y al ejercicio permanente en pos de la construcción y aprehensión del conocimiento"<sup>11</sup>.

En segundo término articula los espacios académicos propios del plan de estudios alrededor de preguntas problematizadoras, dotando los respectivos programas curriculares de movimiento, transformación y cambio "El plan de estudios no será más una serie parcelada de conocimientos que luego de cinco o seis años llega a su fin. Cuando la facultad cuenta con una o varias líneas de investigación, el currículo es algo inacabado, un proceso de construcción permanente y flexible sobre el cual está organizado toda su actividad académica y administrativa"<sup>12</sup>.

Por último, genera los rasgos académicos distintivos de la institución frente a sus pares homólogas, identifica los problemas nacionales que deben ser identificados y analizados y la orientación del conocimiento construido en la universidad. En síntesis la línea de investigación permite canalizar y potenciar la actividad académica de los programas curriculares, agencia el dinamismo curricular en aspectos como plan de estudios, espacios académicos, evaluación, validez y pertinencia de la propuesta académica en su conjunto, genera innovación en la docencia, conforma comunidades estratégicas en investigación, alienta la investigación formativa y propicia semilleros de investigación.

### 4. Dinámica investigativa de la Facultad de Ciencias de la Educación: Los proyectos de la línea

Como hemos indicado ya, las líneas de investigación se materializan y cristalizan por medio de proyectos de investigación que no surgen al azar sino que responden a las búsquedas particulares de comunidades académicas mediadas no solo por sus intereses sino también, por los institucionales e, incluso, por demandas locales, regionales, nacionales e internacionales. Así las cosas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores se establecen los siguientes proyectos de investigación:

#### 4.1 Proyecto Inclusión Educativa<sup>13</sup>

Este proyecto entiende que garantizar a los sujetos la plena participación y ejercicio de los derechos en la sociedad es un deber de todos los ciudadanos y de las instituciones. En este sentido la academia debe producir conocimiento alrededor de las particularidades de los sujetos, de sus posibilidades de acción, de las formas de intervención que puedan garantizar para ellos el ejercicio de la ciudadanía sin restricciones por condición de edad, género, discapacidad o pertenecer a grupos minoritarios, etc.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores desarrolla el programa de Licenciatura en Educación Especial que busca formar profesionales idóneos capaces de generar respuestas y conocimiento alrededor de la atención e intervención con poblaciones con necesidades educa-

11 Niño, Arcila, Oscar; Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la universidad, En Revista: Nómadas, Fundación Universidad Central, N° 5, Bogotá, septiembre de 1996, p.142.

12 Ibid. p. 143.

13 Proyecto liderado por las docentes Juana Yury Amaya y Marlén Jiménez.

tivas especiales, de esta manera pretende responder al reto de coadyuvar en la solución de problemas de exclusión, discriminación y segregación a través de la investigación y la innovación en la línea de Pedagogías, didácticas e infancias. Por ello se propone,

- Establecer los retos del trabajo pedagógico para favorecer procesos de inclusión social.
- Sistematizar experiencias de trabajo pedagógico con personas en situación de discapacidad.
- Participar en redes institucionales de atención a la diversidad.

#### 4.2 Proyecto Imaginarios en Evaluación<sup>14</sup>

La evaluación ha sufrido durante los últimos años en Colombia, inmensas transformaciones que la han convertido paulatinamente en motor del proceso de aprendizaje. En esta medida cobra importancia el enfoque por competencias en donde el saber es entendido como un hacer en contexto. Así, esta línea constituida históricamente al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación se convierte en fuente de reflexión y construcción colectiva para la universidad.

#### 4.3 Proyecto Derechos Humanos e Infancia<sup>15</sup>

El proyecto Derechos Humanos e infancia plantea un problema de actualidad, los niños y las niñas en Colombia según la Constitución son sujetos de derecho; sin embargo, las cifras señalan que son altamente vulnerados. Este proyecto se constituye en pretexto pedagógico para producir nuevos espacios de reflexión educativa dado que, relacionar derechos humanos e infancia y abordarlos con pedagogía y didáctica, es ampliar el campo de acción, es la posibilidad de entablar otros diálogos dentro de un objeto de estudio y es observar otras perspectivas y dimensiones de la infancia que hasta hoy han sido someramente tocadas.

#### 4.4 Proyecto Didácticas de la Educación Preescolar y Especial y Práctica Pedagógica<sup>16</sup>

La preocupación por el método, por la enseñanza encuentra en este proyecto su principal aliciente. Finalmente todo maestro o maestra debe enfrentar ya sea de manera presencial, virtual, tutorial, etc. el trabajo docente. Debe llegar a sus estudiantes y propiciar en ellos no solo la actitud pasiva de recibir sino en el mejor de los casos, contagiar de ganas y pasión el acto de aprender. Las disciplinas básicas del currículo como lectura y escritura, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales, inglés y artes entre otras, se constituyen en espacio de acción de este proyecto. De la misma manera se incluye la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas.

### 5. Articulación con las líneas institucionales de Investigación: Línea de Pedagogía, medios y mediaciones

La Línea de investigación en pedagogía, didácticas e infancias está adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación y se articula con la línea de Pedagogía, medios y mediaciones, esta línea plantea que,

*La pedagogía, los medios y las mediaciones adquieren especial sentido al reconocer las rupturas de una cultura educativa centrada en la palabra escrita y hablada y la nueva tendencia de una práctica educativa que reconoce el ecosistema comunicativo como un escenario desde el que se posibilitan otras formas de acceder a la información, de producir conocimiento, de interactuar con los otros y de establecer distintas relaciones de enseñanza y de aprendizaje. Los ejes articuladores de la línea son:*

- Núcleos de problemas que se ocupan de los sujetos participantes del acto educativo.
- Núcleos de problemas que cuestionan la relación con el conocimiento en diversos escenarios educativos.

14 Proyecto Liderado por Lorena Martínez Coordinadora de Programas y Keydy Alvarado.

15 Proyecto liderado por los docentes Raúl Infante Acevedo y Alejandro Martínez.

16 Es conveniente aclarar que el proyecto de didáctica del preescolar y la educación especial y práctica educativa se establece como preocupación central en la Facultad de Ciencias de la Educación aunque aún no se cuenta con aprobaciones por parte de ningún centro de investigación en esta materia. Sin embargo en el corto plazo se debe lograr financiación para este proyecto.



- Núcleos de problemas que exploren los lenguajes del ecosistema comunicativo educativo.
- Núcleos de problemas que pregunten por las interacciones en nuevos escenarios<sup>17</sup>.

De esta manera la producción de la línea de investigación de la Facultad coloca su producción en debate público, se encuentra con otras comunidades académicas que existen al interior de la Institución Universitaria y gestiona la posibilidad de trabajar en Red y desarrollar proyectos con otras Facultades.

## 6. Proyectos de investigación culminados y en desarrollo

Proyecto	Investigadores	Financiación	Año
<i>Representaciones sociales sobre Educación Superior Inclusiva de las comunidades educativas de tres I.E.S. de Bogotá</i>	Marlem Jiménez Lorena Martínez Juana Yury Amaya Fabiola Ramírez Lucía Pacheco Andrea Roa	100% Fundación Universitaria Los Libertadores	2009
<i>Imaginarios sobre la evaluación del aprendizaje: proyecto aplicado a los docentes de la facultad de educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores</i>	Lorena Martínez Correal Keidy Alejandra Alvarado Maritza Laine Bernal	100% Fundación Universitaria Los Libertadores	2008
<i>Derechos Humanos e Infancia</i>	Raúl infante Acevedo Luis Alejandro Martínez	100% Fundación Universitaria Los Libertadores	2008
<i>Tendencia de la Investigación Formativa en la Facultad de Ciencias de la Educación con miras a la doble titulación y a la acreditación</i>	Juana Yury Amaya Marlem Jiménez Fabiola Ramírez Rojas	100% Fundación Universitaria Los Libertadores	2008
<i>Perfil del docente en Formación de la facultad de ciencias de las Educación en sus programas de educación especial y educación preescolar</i>	Carlos Julio Buitrago Luis Alejandro Martínez Mónica Luengas Ramírez Juana Yury Amaya	100% Fundación Universitaria Los Libertadores	2001

17 Coordinadora de la Línea de Pedagogía, medios y mediaciones, profesora Claudia Roza. Departamento de investigaciones, Fundación Universitaria, Los Libertadores, Bogotá, 2009

## 7. Publicaciones

Publicación	Autores	ISSN	Año
<i>Artículo: La infancia sujeto de derechos. Apuntes sobre derechos humanos e infancia. En Revista Perfiles Libertadores No. 5</i>	Luis Alejandro Martínez Raúl infante Acevedo	0124-3748	2009
<i>Artículo: Práctica Pedagógica Reflexiva En Revista Perfiles Libertadores No. 5</i>	Martha Lorena Martínez Correal	0124-3748	2009
<i>Artículo: Impacto de la Practica pedagógica en los intereses investigativos de las estudiantes de la Facultad de educación de la Fundación Universitaria los Libertadores 2001-2007. En Revista Perfiles Libertadores No. 5</i>	Juana Yury Amaya Marlem Jiménez	0124-3748	2009
<i>Relación investigación práctica pedagógica una aproximación. En Observatorio Pedagógico de la Infancia No. 6</i>	Juana Yury Amaya Marlem Jiménez	2011-0421	2008
<i>Artículo: Impacto de la Práctica pedagógica en los intereses investigativos de las estudiantes de la Facultad de educación de la Fundación Universitaria los Libertadores 2001-2007. En Observatorio pedagógico de la Infancia No. 6</i>	Juana Yury Amaya Marlem Jiménez	2011-0421	2008
<i>Artículo: Construcción de prácticas pedagógicas en derechos humanos. En Observatorio pedagógico de la Infancia No. 6</i>	Edna Carolina Cruz Luz Marina Ortiz Laura Parra Raúl Infante	2011-0421	2008
<i>Artículo: Derechos humanos e infancia. Discursos institucionalizados. En Observatorio pedagógico de la Infancia No. 6</i>	Raúl infante Acevedo Luis Alejandro Martínez	2011-0421	2008
<i>Artículo: Las prácticas pedagógicas tutoriadas una opción para estudiantes en formación vinculados al sector educativo. En Observatorio pedagógico de la infancia No. 6</i>	Martha Lorena Martínez Correal	2011-0421	2008
<i>Artículo: Propuesta de Articulación práctica Pedagógica e Investigación Jornadas A Y B. En Observatorio pedagógica de la Infancia No. 6</i>	Luis Alejandro Martínez	2011-0421	2008



<i>Artículo: Educación para la Paz. La sistematización y su aporte a la construcción de cultura de paz. En Colombia Educación para la paz. 2007 vol:8 fasc: págs: 1 - 2</i>	Irene Rodríguez Castillo	1692-4967	2007
<i>Artículo: Derechos humanos y formación ciudadana en Colombia: Una mirada desde la educación". En: Colombia. Revista Del Programa Andino de Derechos Humanos v.20 fasc.20 p.N/A - ,2007</i>	Raúl Infante Acevedo	ISBN 9588066360	2007
<i>Artículo: A propósito de los créditos académicos "Que significa este momento". En Revista Perfiles Libertadores. No. 4</i>	Luis Alejandro Martínez	0124-3748	2007
<i>Artículo: La observación y diario de campo en la definición de un tema de investigación. En Revista Perfiles Libertadores. No. 4</i>	Luis Alejandro Martínez	0124-3748	2007
<i>Artículo: La educación especial: un camino hacia la comprensión de la diferencia. En Revista Perfiles Libertadores. No. 4</i>	Mónica Luengas Juana Yury Amaya	0124-3748	2007
<i>Artículo: La actitud positiva del maestro una posibilidad de orientar una buena salud mental a los estudiantes. En Mundo lector. vol:8 fasc: 8 págs: 13 - 15</i>	Mónica Luengas Ramírez	1794-368X	2006
<i>Artículo: "La ciudad conquistada desde la escuela." Travesías y Sentidos Locales. Memorias de maestros y maestras. En: Colombia. ed: SANTILLANA, v.null, p.53 - 60</i>	Raúl Infante Acevedo	ISBN 9588066360	2005
<i>Capítulo de libro: Perfil del docente en formación de la Facultad de Ciencias de la Educación en los Programas de Licenciatura en educación Preescolar y especial. Vol. 1, págs:121 - 129, Ed. Universidad Antonio Nariño</i>	Juana Yury Amaya Mónica Luengas Ramírez Luis Alejandro Martínez	ISBN: 95-89423-46-9	2001
<i>Artículo: Culturas universitarias: el caso de la Fundación universitaria los libertadores Colombia, Revista Perfiles Liberadores. vol:2 fasc: pág: 35 - 46</i>	Luis Alejandro Martínez	0124-3748	2001



## BIBLIOGRAFÍA

*Charum, Jorge; Sobre las políticas de investigación en la universidad, En Revista: Nómadas N° 17, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Bogotá, Octubre de 2002.*

*Infante Acevedo, Raúl, Jiménez Absalón, Infancia y Ciudad en Bogotá, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas, Bogotá, 2008.*

*Lucio, Ricardo, Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica, En Revista: Universidad de la Salle, julio de 1989, Año XI, N° 17*

*Martínez, Alberto, Unda, Pilar, Mejía, Marco Raúl; "El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico". En: Veinte Años del Movimiento Pedagógico. 1982- 2002. Entre mitos y Realidades. Cooperativa editorial del Magisterio. Corporación Tercer Milenio. Medellín. 2002.*

*Niño, Arcila, Oscar; Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la universidad, En Revista: Nómadas, Fundación Universidad Central, N° 5, Bogotá, septiembre de 1996.*

*Rico de Alonso, Ana; Investigación en la Universidad colombiana: Contexto y estrategias, En Revista: Nómadas N° 5, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá, septiembre de 1996.*

### Documentos institucionales:

*Fundación Universitaria Los Libertadores, Sistema General de Investigaciones, Bogotá, 2009.*





Los Libertadores  
Fundación Universitaria

*Este boletín se termina de imprimir en el  
mes de agosto de 2009 en*